

Musiikinharrastajien käsityksiä musiikista innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen peruskoulun musiikinopetuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2017
Toni Turjama

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Toni Turjama			
Työn nimi - Arbetets titel Musiikinharrastajien käsityksiä musiikista innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen peruskoulun musiikinopetuksessa			
Title Amateur musicians' views on inspiring pupils towards music and encouraging music as a hobby in elementary school music education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Pro gradu –tutkielmani tavoitteena on selvittää haastatteleamalla minkälaisia näkemyksiä aikuisilla musiikinharrastajilla on siitä, millä tavoin oppilaiden musiikista innostumista ja mahdollista musiikkiharrastusta voisi tukea peruskoulun musiikinopetuksessa. Tärkeää on peilata haastateltavien omia kokemuksia koulun musiikinopetuksesta ja omasta musiikkiharrastuksesta, ja etsiä sieltä ajatuksia, kokemuksia sekä ideoita mitä voisi mahdollisesti tuoda koulun musiikinopetukseen. Tavoitteena on myös selvittää haastateltavien omia kokemuksia musiikin opettelusta, säveltämisestä ja improvisaatiosta, sekä niiden soveltamisesta kouluopetuksessa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tein haastattelututkimuksen haastatteleamalla neljää nuorta aikuista musiikinharrastajaa. Haastattelumenetelmäni oli laadullinen puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka aiheet sidoin tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Haastattelussa haastateltavat saivat kertoa omia näkemyksiään, ideoitaan ja kokemuksiaan liittyen haastatteluteemoihin, joita oli kolme. Haastatteluista erittelin oleelliset sisällöt ja analysoin niitä sitomalla ne tutkimukseni viitekehykseen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Haastatteluista tuli ilmi, että musiikkiin innostamisessa ja musiikkiharrastuksen tukemisessa korostui etenkin runsas ja monipuolinen musisointi haastateltavien käsityksissä. Myös oppilaantuntemus olisi tärkeä tekijä. Musiikkioppituntien ulkopuolinen toiminta nähtiin positiivisena, etenkin yhteytoiminta. Kuuntelemalla musiikkikappaleiden oppiminen nähtiin haasteellisena, mutta mahdollisena. Toiminnan ryhmäyttäminen, perinpohjainen alustus toimintaan ja soittimiin sekä tehtävän pilkkominen osiin nähtiin tärkeänä. Myös tavoitteiden tulisi olla sopivan haastavia. Säveltämisen ja improvisaation käytöstä musiikinopetuksessa ajateltiin samoin. Haastatteluissa korostui myös säveltämisen ja improvisaation yhteys: haastateltavat näkivät niiden olevan läheisesti yhteydessä toisiinsa. Haastateltavat kokivat kuuntelemalla oppimisen, säveltämisen ja improvisaation tekemisen musiikkioppiaineesta mielekkäämpää ja innostavan musiikkiin sekä musiikkiharrastukseen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Peruskoulun musiikinopetus, musiikkiharrastus, säveltäminen, improvisaatio			
Keywords Elementary school music education, music as a hobby, composing, improvisation			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, kustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogical Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Toni Turjama			
Työn nimi - Arbetets titel Musiikinharrastajien käsityksiä musiikista innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen peruskoulun musiikinopetuksessa			
Title Amateur musicians' views on inspiring pupils towards music and encouraging music as a hobby in elementary school music education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year December 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Goals. My master's thesis' goal is through interviews to clarify young amateur musicians' views on inspiring pupils towards music and encouraging music hobby in elementary school music education. The focus is on reflecting interviewees' own experiences on elementary school music education and music as a hobby, and through these reflections to find thoughts and ideas that could be applied in elementary school music education. Another goal is to clarify interviewees' own experiences on learning, composing and improvising music, and how these experiences could be applied to music education.</p> <p>Methods. I did an interview study by interviewing four young adult amateur musicians. My interviewing method was qualitative semi-structured theme interview. Interviews themes were connected to my theoretic framework. Interviewees narrated their experiences, views and ideas based on three themes. From transcribed interviews I analysed the substantive contents and connected them to the theoretic framework.</p> <p>Results and conclusion. The interviews showed that rich and versatile music-making is important in inspiring pupils towards music and encouraging music as a hobby. It is also important to know pupils' skills. Activities outside classroom were seen important as well by the interviewees, especially band practicing. According to interviewees, learning music tracks by listening is challenging but possible. In their mind, dividing class into groups, thorough preparing to activities and instruments as well as simplifying the tasks are important factors in learning music by listening. Also goals in learning should be suitably challenging. Interviewees' thoughts on composing and improvisation in music education were similar with learning by listening. Interviewees also thought that composing and improvisation are closely connected to each other. According to interviewees, learning by listening, composing and improvisation in music education makes learning more meaningful to pupils, and inspires them towards music and encourages music as a hobby.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Peruskoulun musiikinopetus, musiikkiharrastus, säveltäminen, improvisaatio			
Keywords Elementary school music education, music as a hobby, composing, improvisation			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1	Peruskoulun musiikinopetus.....	3
2.1.1	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....	3
2.1.2	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.....	5
2.1.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, oppimiskäsitys, tehtävä, laaja-alaisuus ja toimintakulttuuri.....	10
2.1.4	Musiikinopetuksen merkityksiä	12
2.2	Informaali oppiminen näkökulmana musiikin opetuksessa ja oppimisessa.....	14
2.2.1	Säveltäminen musiikinopetuksessa.....	18
2.2.2	Improvisaatio musiikinopetuksessa	22
2.3	Harrastus	24
2.3.1	Harrastuksen ja harrastuneisuuden ero.....	25
2.3.2	Harrastuksen määritelmä.....	25
2.3.3	Musiikkiharrastuksen merkityksiä	26
2.4	Motivaatio	27
2.4.1	Mitä on motivaatio?.....	27
2.4.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1	Aineiston koonti	32
4.1.1	Haastateltavien valinta.....	32
4.1.2	Haastattelun luonne ja kysymykset	33
4.1.3	Haastattelutilanteet	34
4.2	Tutkimusaineiston analyysi.....	35
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	38
5.1	Haastateltavien tapoja musiikin opettelussa, säveltämisessä ja improvisaatiossa	38
5.1.1	Uuden kappaleen opettelutavat	39
5.1.2	Säveltäminen	41

5.1.3 Improvisaatio	43
5.1.4 Säveltämisen ja improvisaation merkitys	45
5.2 Musiikillisen innostumisen ja musiikkiharrastuksen tukeminen musiikinopetuksessa	46
5.2.1 Musiikkiin innostaminen	47
5.2.2 Musiikkiharrastuksen tukeminen koulussa	48
5.2.3 Opetuksen musiikista	51
5.3 Musiikin opettelu kuuntelemalla, säveltäminen ja improvisaatio musiikinopetuksessa	52
5.3.1 Musiikkikappaleiden opettelu	53
5.3.2 Säveltäminen ja improvisaatio	55
5.4 Yhteenveto	59
6 LUOTETTAVUUS	64
6.1 Validiteetti	65
6.2 Reliabiliteetti	66
7 POHDINTAA	68
LÄHTEET	70
LIITTEET	75

1 Johdanto

Itselleni musiikin harrastajana musiikkioppiaine näyttäytyi tärkeänä, mutta hie-
man ristiriitaisena oppiaineena peruskoulun opetuksessa. Pidän sitä tietenkin
tärkeänä oppiaineena, mutta suhtauduin siihen itse melko välinpitämättömästi
omana peruskouluajanani. Se tuntui olevan vain pakollinen aine muiden jou-
kossa, eikä sillä ollut juurikaan vaikutuksia omaan innostumiseeni musiikista tai
sen harrastamiseen. Syitä tähän oli monia. Oppitunneilla käsitelty musiikki, vä-
häinen käytännön musisointi ja ehkäpä syvät taitoerot tekivät musiikintunneista
melko tylsiä, eikä opettajakaan tuntunut olevan kovin innostunut oppiainettaan
kohtaan. Omat kiinnostukseni varsinkin yläasteen lopulla keskittyivät hyvin eri-
laiseen musiikkiin ja soittamiseen kuin mitä koulun musiikinopetuksessa tarjot-
tiin. Olen kuitenkin varma, että musiikinopetuksesta voi tehdä innostavaa ja
mielenkiintoista kaikille oppilaille. Itse en ole juuri ollenkaan opettanut musiikkia,
vaikka opetuskokemusta minulla on jo melko runsaasti.

Kandidaatintutkielmassani vuonna 2016 kartoitin neljän itseni kaltaisen musi-
kinharrastajan omia kokemuksia peruskoulun musiikinopetuksesta, ja siitä min-
käläisiä vaikutuksia sillä on ollut omaan musiikkiharrastukseen ja sen motivaati-
oon. Tutkielman tuloksissa ilmeni, että itse musiikintunneilla tehtävällä toimin-
nalla oli ollut hyvin vähän vaikutuksia musiikkiharrastukseen. Enemmän harras-
tusta oli tukenut oppituntien ulkopuolinen toiminta, esimerkiksi yhteysoitto väli-
tuntisin ja koulun erilaiset tilaisuudet ja juhlat. Kandidaatintutkielmani aihetta ha-
lusin laajentaa tässä pro gradu –tutkielmassa käsityksiin musiikista innostami-
sen ja musiikkiharrastuksen tukemisen tapoihin peruskoulun musiikinopetuk-
sessa uuden vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden
näkökulmassa.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painotetaan vahvasti oppilaslähtöisyyttä ja
laaja-alaisuutta niin yleisesti kuin myös musiikkioppiaineessa. Oppiminen ja op-
piaineet nähdään entistä enemmän oppiaineen sekä tieteen- ja taiteenlajien ylit-
tävinä kokonaisvaltaisina ilmiöinä. Myös koulun ulkopuolinen toiminnalle anne-
taan enemmän arvoa musiikinopetuksessa: koulun ulkopuoliset toimijat esimer-

kiksi taidelaitokset ja yhteistyötahot nähdään osana kokonaisvaltaista musiikissa toimimista. Musiikki on muutakin kuin pelkkä oppiaine koulussa; elinikäinen oppiminen ja myös harrastamisen tukeminen nähdään osana kasvatustyötä. (Opetushallitus 2014.) Nämä opetussuunnitelman sisällöt ovat tärkeitä aiheita tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kannalta.

Alkuperäinen suunnitelmani oli haastatella vastavalmistuneita musiikkia opettavia ja kartoittaa heidän käsityksiään musiikista innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen. Koin tämän kuitenkin hieman oman kiinnostukseni kannalta toissijaiseksi näkökulmaksi, sillä mielestäni tärkeämpää olisi tutkia musiikkiharrastajien näkemyksiä heidän oman kokemustensa pohjalta. Näin ollen valitsin haastateltavikseni musiikkiharrastajia, ja tutkin heidän käsityksiään aiheesta. Tästä muodostui ensimmäinen tutkimuskysymykseni.

Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni tutustuin informaalin musiikinoppimisen malliin koulun kontekstissa. Mallissa tärkeää on musiikin ja musiikkikappaleiden opiskelu populaarimuusikkojen oppimistapoja soveltaen, eli kuuntelemalla ja kopioimalla soittaen (Green 2002; 2008). Tutustuin myös säveltämisen ja improvisoinnin käyttämiseen musiikinopetuksessa. Koin näiden tapojen olevan hyvin mielenkiintoisia ja innostavia musiikinopetuksen kannalta, sillä itselläni on positiivisia kokemuksia näistä kolmesta omassa musiikkiharrastuksessani. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen lisäksi halusin kartoittaa musiikinharrastajien omia kokemuksia näiden kolmen tavan suhteen omassa harrastuksessaan, ja tutkia heidän käsityksiään niiden soveltamisesta peruskoulun musiikinopetuksessa. Tästä muodostui toinen tutkimuskysymykseni.

Edellä esittelemiäni kysymyksiä lähdin tutkimaan laadullisen tutkimusotteen mukaisesti haastattelemalla neljää nuorta aikuista musiikinharrastajaa.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksessani tutkin nuorten musiikkia harrastavien aikuisten näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä peruskoulussa niin, että se tukisi musiikista innostumista ja musiikkiharrastusta. Tärkeää onkin tarkastella tutkimuksen sisällön käsitteistöä ja viitekehystä. Ensimmäisenä olen tarkastellut perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä, joista oleellisin on uusin 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmien sisällöistä olen tarkastellut erityisesti musiikki –oppiaineen sisältöjä eri peruskoulun vuosiluokilta. Koska tutkimukseni keskiössä on myös musiikkiharrastajien omakohtaiset kokemukset musiikin oppimisesta, säveltämisestä ja improvisaatiosta, olen tarkastellut näitä ilmiöitä informaalin musiikinoppimisen näkökulmasta. Säveltäminen ja improvisaatio näyttäytyvät tässä luvussa etenkin musiikinopetuksen kontekstissa. Tässä luvussa käsittelen lyhyesti myös harrastusta ja motivaatiota.

2.1 Peruskoulun musiikinopetus

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, miten musiikin harrastuneisuus ja harrastus on huomioitu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. Nämä kaksi edellistä opetussuunnitelmaa ovat olleet voimassa tutkimukseni haastateltavien omana peruskouluaikana. Laajennan opetussuunnitelmien käsittelyä nykyiseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Lisäksi käsittelen sitä, minkälaisia merkityksiä peruskoulun musiikinopetuksella on oppilaalle.

2.1.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Mainitessani peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytän sanaa opetussuunnitelma. Olen kerännyt mainintoja musiikin oppiaineen yleisesti kuvaavista osista sekä tavoitteista ja sisällöistä. Opetussuunnitelma 2004:ssä on eritelty vuosiluokat 1-4 ja 5-9 sekä näiden sisällä tavoitteet ja keskeiset sisällöt erikseen, kun taas opetussuunnitelma 1994:ssä tavoitteet ja sisällöt on määritelty lyhyesti ilman erillisiä vuosiluokkia. Vaikka nämä kaksi opetus-

suunnitelmaa ovat olleet voimassa tutkimukseni haastateltavien kouluaikana, saa 8. luokka uuden opetussuunnitelman vuonna 2018 syksyllä ja 9. luokka syksyllä 2019 (Opetushallitus 2014, 3). Eli vuoden 2004 opetussuunnitelma on osittain voimassa vielä syksyyn 2019.

Oppiainetta yleisesti kuvaavassa osassa molemmista opetussuunnitelmissa löytyy maininta musiikin harrastuneisuuden ja harrastuksen tukemisesta. Opetussuunnitelma 1994:n oppiainetta yleisesti kuvaavassa osuudessa on maininta:

”Esteettisen kasvatuksen alueena musiikki osaltaan eheyttää koulun taidekasvatusta, virittää oman ympäristön kulttuurielämän yhteistyötä ja ohjaa pysyvään musiikin harrastamiseen kasvattamalla myös tällä tavoin arviointikykyisiä kansalaisia.” (Opetushallitus 1994, 100)

Opetussuunnitelma 2004:n samassa osuudessa on maininta.

”Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin.” (Opetushallitus 2004, 232)

Opetussuunnitelma 1994:ssä musiikin harrastamisen tukeminen on mainittu suoraan, kun taas 2004:ssä puhutaan ”musiikillisen identiteetin muodostumisen prosessista” (Opetushallitus 2004, 232).

Opetussuunnitelma 1994:n sisällöissä ja tavoitteissa on huomioitu musiikin harrastuksen jatkuvuus seuraavanlaisesti.

”Tavoitteena musiikin opiskelussa on se, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin.” ja ”Tavoitteen on oppilaan toiminnallisuuden virittäminen, musiikin alueella tapahtuvan kasvun tukeminen ja ohjaaminen pysyvään musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen.” (Opetushallitus 1994, 100)

Opetussuunnitelma 2004:n sisällöissä ja tavoitteissa musiikin harrastuneisuudesta ja harrastuksesta ei ole suoraa mainintaa. Seuraavat maininnat kuitenkin viittaavat siihen suuntaan. Vuosiluokkien 1-4 tavoitteissa on mainittu.

”Oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin” (Opetushallitus 2004, 232)

Vuosiluokkien 5-9 tavoitteissa on mainittu.

”Oppilas rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin” (Opetushallitus 2004, 233)

Ja vuosiluokkien 5-9 sisällöissä.

”omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen” (Opetushallitus 2004, 234)

Edellä olevista maininnoista voi huomata, että opetussuunnitelma 2004:ssä suorat musiikin harrastuneisuuden ja harrastuksen tukemiseen tähtäävät maininnat ovat poistuneet verrattaessa opetussuunnitelma 1994:ään. Kuitenkin opetussuunnitelma 2004:n eheyttäminen ja aihekokonaisuudet -osuudessa mainitaan ihmisenä kasvaminen, ja sen sisällä tavoitteellinen itsensä kehittäminen (Opetushallitus 2004, 38). Vaikka harrastus -sanaa ei mainita, kuvailu sopii hyvin harrastuneisuuteen ja harrastukseen. Myös opetussuunnitelma 1994:ssä on vastaavanlainen maininta itseilmaisun kehittymisestä kasvatus- ja opetuksen päämäärä -osuudessa (Opetushallitus 1994, 11).

2.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 tuli voimaan syksyllä 2016 vuosiluokkien 1-6 osalta ja vuosiluokalle 7 syksyllä 2017. 8. vuosiluokka saa uuden opetussuunnitelman syksyllä 2018 ja 9. vuosiluokka syksyllä 2019 (Opetushallitus 2014, 3). Tämä nykyinen opetussuunnitelma on tutkimukseni aiheeseen liittyen ajankohtainen ja vaatii enemmän käsittelyä. Erotuksena edelliseen opetussuunnitelmaan, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vuosiluokat on jaettu 1.-2.-, 3.-6.- ja 7.-9.-luokkiin (Opetushallitus 2004 ja 2014). Olen kerännyt harrastusta, harrastuneisuutta ja muulla tavalla musiikillista kiinnostumista tukevia sisältöjä musiikkioppiaineen sisällöistä eri vuosiluokkaryhmistä. Keskiössä ovat myös kaikki sellaiset sisältöalueet joissa korostetaan myönteistä ajattelua ja oppimisen iloa, laaja-alaista oppimista, elämyksellisyyttä, kulttuurin ja musiikin suhdetta, oppilaiden omaan luomiseen kannustavaa opetusta, oman musiikkisuhteen tarkastelua, tieto- ja viestintäteknologian käyttöä ja koulun sekä arjen suhdetta.

Vuosiluokkaryhmät sisältävät yhteisen musiikki-oppiaineen tehtävän kuvauksen ja sen lisäksi vuosiluokkaryhmän oman lisäyksen. Yhteisestä osuudesta löytyy musiikin harrastusta, harrastuneisuutta ja yleisesti musiikista kiinnostumista tukevia sisältöjä.

”Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.” (Opetushallitus 2014, 141, 263, 422)

Lisäksi seuraavassa kappaleessa on maininta.

”Näitä vahvistetaan ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta.” (Opetushallitus 2014, 141, 263, 422)

Oppiaineen sisältöjen laajuudesta johtuen olen edellisestä poiketen tiivistänyt vuosiluokkaryhmien omat sisällöt, enkä käytä suoria lainauksia.

Vuosiluokkien 1-2 oppiaineen tehtävän omassa lisäyksessä muun muassa tuetaan kinesteettisen ja auditiivisen hahmottamiskyvyn, terveen äänenkäytön sekä myönteisen musiikkisuhteen kehittymistä musiikin opetuksessa. Lisäksi pyritään sellaisten tilanteiden luomiseen, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia äänikokonaisuuksia mielikuvituksellaan ja kekseliäisyydellään, ja näillä pyritään oppilaiden luovan musiikillisen ajattelun sekä esteettisen ja musiikillisen ymmärryksen edistämiseen. Vuosiluokkien 1-2 opetuksen tavoitteena on muun muassa antaa tilaa oppilaiden omille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjata heitä toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen monipuolisesti erilaisia ilmaisukeinoja. Lisäksi tavoitteena on innostaa oppilaita omaan kulttuuriperintöönsä sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta moninaisuudesta. (Opetushallitus 2014, 141-142.)

Vuosiluokkien 1-2 oppiaineen keskeisissä sisältöalueissa mainitaan muun muassa oppilaiden kokemusten ja havaintojen käsittely sekä pohdinta musiikin

merkityksestä omissa yhteisöissä musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi. Sisälöissä halutaan myös saada ohjelmistoon monipuolisesti erilaista musiikkia mukaan lukien lasten musiikki, mahdolliset oppilaiden omat tuotokset ja oppilaiden omat kulttuurit ja kulttuuriperinnöt. (Opetushallitus 2014, 142.)

Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa vuosiluokkien 1-2 osalta korostetaan oppimisen iloa, luovaa ajattelua sekä myönteisiä kokemuksia ja elämyksiä musiikin parissa. Lisäksi halutaan luoda mahdollisuuksia tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sekä hyödyntää taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. Ohjaus, eriyttäminen ja tuki vuosiluokkien 1-2 osalta ottaa huomioon muun muassa musiikin opetuksessa ja työskentelyssä oppilaiden erilaiset tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet, joiden pohjalta tehdään monipuolisia opetusratkaisuja oppilaita kuullen. (Opetushallitus 2014, 142-143.)

Vuosiluokkien 3-6 oppiaineen tehtävän omassa lisäyksessä muun muassa edistetään ääniin ja musiikin ilmaisukeinoihin liittyvää luovaa ja esteettistä ajattelua luomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat itse suunnitella ja toteuttaa erilaisia kokonaisuuksia musiikillisesti ja monitaiteellisesti käyttäen mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään. Oppiaineen tehtävänä on myös se, että musiikillinen toiminta liittyy luontevasti eheyttävään opiskeluun koulun toiminnassa. Lisäksi myönteiset oppimiskokemukset ovat keskiössä. Vuosiluokkien 3-6 oppiaineen tavoitteena on muun muassa tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata jäsentämään ja kertomaan kuuntelukokemuksia. Lisäksi tavoitteena on rohkaista oppilaita improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia tuotoksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. Tavoitteena on myös ohjata oppilaita tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman monimuotoisuutta. (Opetushallitus 2014, 263-264.)

Vuosiluokkien 3-6 keskeisissä sisältöalueissa mainitaan muun muassa oppilaiden omien kokemusten ja havaintojen käsittely eri ympäristöissä, yhteyksien rakentaminen muihin oppiaineisiin ja omiin yhteisöihin koulussa ja sen ulkopuolella sekä musiikin merkityksien pohdiskelu. Ohjelmistoon sisällytetään monipuoli-

sesti erilaista musiikkia ja lisäksi sen suunnittelussa kiinnitetään huomiota oppilaiden kulttuureihin, kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kulttuurin ymmärryksen avartamiseen. Ohjelmistoon kuuluvat myös musisointitilanteissa syntyneet oppilaiden omat tuotokset. (Opetushallitus 2014, 264.)

Vuosiluokkien 3-6 oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa innostetaan oppilaita kehittämään musiikillisia taitojaan oppimisen ilolla, luovaan ajatteluun rohkaisevalla ilmapiirillä sekä myönteisillä musiikkikokemuksilla ja –elämyksillä. Lisäksi opetustilanteissa luodaan mahdollisuuksia tieto- ja viestintätekniologian käyttöön ja hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. Ohjauksessa, eriyttämisessä ja tuessa huomioidaan opetuksessa ja työskentelyssä oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet. Niiden pohjalta luodaan monipuolisia oppimistilanteita oppilaita kuullen. (Opetushallitus 2014, 264-265.)

Myös vuosiluokkien 7-9 oppiaineen tehtävän omassa lisäyksessä muun muassa oppilaille annetaan mahdollisuuksia monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa, ja tätä tuetaan luomalla yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin. Tehtävänä on myös käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa, ja sitä kautta tutustua musiikin ja digitaalisen median tekijänoikeuksiin ja käyttömahdollisuuksiin sekä niihin liittyviin mahdollisiin eettisiin ongelmiin. Vuosiluokkien 7-9 tavoitteissa halutaan muun muassa tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä havainnointiin ja ohjata heitä keskusteluun. Lisäksi oppilaita halutaan ohjata rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ohjaamalla heitä monipuolisesti musiikin luomiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn, myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttämällä. Keskiössä ovat myös oppilaiden ohjaaminen musiikillisen osaamisen kehittämiseen harjoittelun avulla ja tavoitteiden asettaminen. (Opetushallitus 2014, 422-423.)

Myös vuosiluokkaryhmän 7-9 keskeisistä sisältöalueista löytyy samankaltaisia aiheita edellisten vuosiluokkaryhmien kanssa. Keskiössä ovat muun muassa oppilaiden omat aihepiirit, kokemukset ja havainnot, ja lisäksi halutaan rakentaa yhteyksiä muihin oppiaineisiin ja erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden välille.

Ohjelmistoon valitaan monipuolisesti erilaista musiikkia ottaen huomioon kulttuuriperintö, oppilaita innostavat teokset ja tehtävät sekä käyttökelpoisuus musiikillisten taitojen oppimisessa. Myös oppilaiden omat tuotokset sisältyvät ohjelmistoon. (Opetushallitus 2014, 423.)

Vuosiluokkien 7-9 oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa keskiössä ovat muun muassa oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri, myönteiset musiikkikokemukset ja –elämykset sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö. Ohjaus, eriyttäminen ja tuki –kappaleesta löytyy myös samankaltaisuuksia. Suunnittelussa halutaan ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, osaaminen ja kiinnostus. Työtapoja, opetusvälineitä ja soittimistoa sekä ryhmätyötä koskevia ratkaisuja tehdään oppilaita kuullen. (Opetushallitus 2014, 424.)

Harrastuksen, harrastuneisuuden ja musiikista kiinnostumisen osalta 2014 vuoden opetussuunnitelmasta löytyy paljon niitä tukevia sisältöjä. Jo oppiaineen tehtävän yhteisestä osasta löytyy elinikäiseen harrastamiseen tähtäävä sisältö (Opetushallitus 2014, 141, 263, 422). Monessa edellä esittelemässäni kohdassa mainitaan oppilaiden omat kiinnostumisen kohteet ja omien tuotosten luominen sekä niiden käyttö ohjelmistossa. Vaikka harrastuksesta ei näissä kohdin suoraan puhutakaan, halutaan oppilaille kuitenkin antaa vaikutusvaltaa musiikintuntien sisältöihin. Näin ollen oppitunneilla tapahtuva toiminta tähtää oppimisen mielekkyyteen, ja näin ollen varmasti positiiviseen suhtautumiseen musiikkia kohtaan. Musiikkiharrastukseen innostuminen on varmasti silloin todennäköisempää. Monipuolinen oppiaineen, koulun ja taiteenlajin ylittävä toiminta voi myöskin antaa enemmän näkemystä musiikista ja sen harrastamisesta. Musiikki voikin tällä tavoin näyttäytyä asiana, joka ei ole pelkästään oppiaine koulussa, varsinkin jos oppilaan elämään ei musiikki juurikaan kuulu.

Tieto- ja viestintäteknologian korostaminen on hyvin tärkeää, sillä tämän vuosituhannen alusta alkaen musiikkiharrastus ja musiikin tekeminen voi monille olla täysin tietokoneella tapahtuvaa (Savage 2012, 493-494). Muita keskeisiä toistuvia aiheita opetussuunnitelman sisällöissä olivat muun muassa oppimisen ilo ja myönteiset elämykset musiikin parissa, jotka varmasti näyttelevät tärkeää osaa

pitkäaikaisessa musiikkiharrastuksessa. Vuosiluokkaryhmän 7-9 tavoitteissa mainittiin myös musiikillisen osaamisen kehittäminen harjoittelun avulla ja tavoitteiden asettaminen, mitkä tietenkin ovat tärkeä osa vakavan musiikkiharrastuksen luonnetta (Opetushallitus 2014, 423).

Musiikkia opetetaan pakollisena aineena 2-4 vuosiviikkotuntia peruskoulussa, joten se on vain vähän tuntiopetusta saava kouluaine. Kaikkia muita taito- ja taitoaineita opetetaan enemmän, liikuntaa jopa 9 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 3-6. (Perusopetuksen tuntijako 2012.) On ymmärrettävää, että vähillä tuntimäärillä ei tueta oppilaiden musiikkiharrastusta monioppilaisessa ryhmässä. Isossa osassa onkin koulun ja musiikkia opettavan panostus musiikkiharrastuksen tukemiseen. Ylimääräiset kurssit ja kerhotoiminta tähtäävät varmasti enemmän harrastuksen tukemiseen, mutta tutkimuksessani huomioin vain pakollisen kaikille yhteisen musiikinopetuksen merkityksiä harrastukseen.

2.1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, oppimiskäsitys, tehtävä, laaja-alaisuus ja toimintakulttuuri

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 oppimiskäsitys korostaa oppilaiden olevan aktiivisia toimijoita, ja oppimiskäsitys tukee vahvasti oppimaan oppimisen taitojen kehitystä. Oppimaan oppimisen taidot ovat perusta tavoitteelliselle, itseohjautuvalle ja elinikäiselle opiskelulle ja oppimiselle. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. (Opetushallitus 2014, 18.)

Perusopetuksen tehtävässä on huomioitu kulttuurinen osaaminen. Tehtävässä halutaan tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamista. Lisäksi tehtäväksi on myös merkitty oppimaan oppimisen taitojen parantaminen sekä elinikäisen oppimisen päämäärä. (Opetushallitus 2014, 18-19.)

Opetussuunnitelmassa 2014 puhutaan myös laaja-alaisesta osaamisesta tavoitteena. Laaja-alaisella osaamisella opetussuunnitelmassa tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (Opetus-

hallitus 2014, 20). Yhtenä osakokonaisuutena laaja-alaisessa oppimisessa mainitaan ajattelu ja oppimaan oppiminen. Tällä halutaan tukea muun muassa oppilaiden omaa tietojen ja taitojen rakentumista, omien ratkaisu- ja oppimismallien löytämistä sekä omien oppimisstrategioiden kehittämistä. Tavoitteena on elinikäisen oppimisen halu ja taito. Yhtenä osakokonaisuutena laaja-alaisessa oppimisessa on myös kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tällä halutaan tukea muun muassa oppilaiden oman kulttuurisuhteen muodostumista ja heidän ilmaisutaitojen kehittymistä. Myös oman mielikuvituksen käyttö ja kekseliäisyys ovat mainittu. Monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ovat molemmat myös mainittu laaja-alaisen oppimisen osa-alueina. Monilukutaidolla tarkoitetaan muun muassa erilaisten tekstien lukemista ja tuottamista erilaisten tapojen avulla, ja tieto- ja viestintäteknologia on osaltaan yksi tekstien luku ja tuottamisympäristö. Monilukutaito myös tukee oppimisen taitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 20-23.)

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri ohjaa perusopetuksen toimintatapoja. Tarkoituksena on perusopetuksen yhtenäisyyden toteutuminen. Yhtenä painotuksena toimintakulttuurin kehittämiseen on ajatus koulun toimimisesta yhteisönä, jonka tarkoituksena on yhteisoppiminen ja ajatusten sekä ideoiden jakaminen oppimisyhteisössä (Opetushallitus 2014, 27). Monipuoliset toimintatavat, myös tieto- ja viestintäteknologian käyttö, kuuluvat myös toimintakulttuurin kehittämisen osa-alueisiin (Opetushallitus 2014, 27). Toimintakulttuuriin lukeutuvat myös oppimisympäristöt ja työtavat, joilla tavoitellaan monipuolisuutta ja yksilöllisyyttä. Tarkoituksena on myös kuunnella oppilaita ja oppilaiden tarpeita opetusta suunnitellessa, ja tähdätään myös itseohjautuvuuteen. (Opetushallitus 2014, 29-31.) Myös opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet kuuluvat yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin piiriin. Eheyttämisellä halutaan hämärtää oppiainerajoja ja luoda yhtenäisempää oppimista. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla halutaan käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja niitä avartavia asioita oppilaita osallistavalla tavalla. Tarkoituksena on muun muassa nostaa esille oppilaiden omia ajatuksia ja kysymyksiä. (Opetushallitus 2014, 31-32.)

Kuten edellä olevasta voi huomata, tukevat perusopetuksen oppimiskäsitys, tehtävä, laaja-alaisen oppimisen käsitys ja yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri harrastusta ja harrastuneisuutta. Tärkeinä toistuvina teemoina ovat muun muassa oppimisen taidot, oppilaiden omat kokemukset, elinikäinen oppiminen ja kulttuuriosaaminen. Nämä tekijät voivat hyvinkin tukea musiikkiharrastuksen tai muun harrastamisen ja innostumisen kehittymistä. Alaluvussa 2.2 käsitellenkin millä tavalla harrastusta määritellään.

2.1.4 Musiikinopetuksen merkityksiä

Juvosen, Lehtosen ja Ruismäen (2012) tutkimuksen mukaan 25 prosenttia suomalaisista koululaisista kertoo harrastavansa musiikkia. Tutkimuksen kyselyyn vastasi vuosina 2007-2008 1654 lasta ja nuorta peruskoulun viidenneltä luokalta lukion kolmanteen vuosikurssiin. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012.) Peruskoulun musiikinopetuksessa oppilasryhmät ovatkin heterogeenisiä musiikkisuhteissaan. Osalle musiikki on päivittäinen vakava harrastus, osa taas ei ole juuri missään tekemisissä musiikin kanssa. Anttilan ja Juvosen (2006) mukaan tämän vuoksi olisi kovin epärealistista ja turhaa saada oppilaat kiinnostumaan samanlaisesta musiikista. Koulun musiikinopettajalle tämä asettaa hyvin vaativan tehtävän. Tärkeä ominaisuus musiikinopettajalla on, että hän suhtautuu ennakkoluulottomasti eri musiikinlajeihin ja erilaisiin oppilaisiin. Opettajalle on myös välttämätöntä hyväksyä erilaiset kulttuurit ja toimia opetuksessa siten, että oppilaat voivat löytää omat lähtökohtansa musiikinopiskeluun. (Anttila & Juvonen 2006, 25.)

Anttila ja Juvonen (2006) ovat löytäneet myönteisiä ja kielteisiä merkityksiä koulun musiikinopiskelusta tutkiessaan peruskoulun 8.luokkalaisia ja lukion 1. vuosikurssin opiskelijoita. Myönteisissä merkityksissä korostuvat musiikintuntien opiskeltavan musiikin kiinnostavuus ja sosiaaliset ulottuvuudet. Laulu ja soittaminen koetaan myönteiseksi silloin, kun lauletaan ja soitetaan oppilaille mieluisia kappaleita. Kavereiden kanssa yhteissoitto koetaan myös mieluisaksi. Yhteissoitto tarkoittaa lähinnä bänditoimintaa, musiikintuntien puitteissa tai vapaa-aikana koulun tiloissa sekä kokonaan koulun ulkopuolella. Myös musiikin kuunteleminen koetaan myönteiseksi, se on yksi pidetyimmistä aktiviteeteista musiik-

kin tunneilla ja sitä toivotaan eniten lisää. Yleisesti ottaen, koska musiikki koetaan tärkeäksi, myös sen opiskelu koulussa koetaan myönteiseksi. (Anttila & Juvonen 2006, 120-122.)

Motivoitumattomat opiskelijat kokevat musiikintuntien olevan pitkästyttäviä, tyhmiä, ahdistavia tai jopa turhia. Iso kielteinen merkitys musiikintunneissa on se, että sisällön koetaan olevan vääränlainen. Tähän vaikuttaa Anttilan ja Juvosen mukaan perinteinen musiikin aineopettajan käsitys musiikkityylien jaosta klassiseen musiikkiin, kansanmusiikkiin ja kevyeen musiikkiin. Kevyt musiikki sisältää jazzin ja populaarimusiikin. Tällainen jako ei kuitenkaan vastaa oppilaiden omia käsityksiä musiikkityyleistä, sillä hyvin moni oppilas ei ole millään tavalla kiinnostunut klassisesta musiikista tai kansanmusiikista. Myös iso syy kielteisiin kokemuksiin musiikintunneista on musiikkiteorian ja –historian liaksi koettu määrä sisällöstä. Tämä koetaan ongelmaksi myös opetuksessa erityisesti siksi, että oppilaat ovat taidoiltaan ja kiinnostuksen kohteiltaan hyvin erilaisia. Monen oppilaan kohdalla esiintymishaluttomuus tai –pelko on iso kielteisiä kokemuksia aiheuttava tekijä musiikintunneilla. Myös haastetason liika helppous tai vaikeus aiheuttaa kielteistä suhtautumista musiikinopetukseen. (Anttila & Juvonen 2006, 122-127.)

Ruismäki ja Juvonen (2011) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden kokemuksia musiikinopetuksesta vuonna 2004 Helsingin ja Joensuun yliopistoissa. Opiskelijoiden kokemuksissa omalta kouluajalta positiiviset kokemukset liittyivät opettajan ammattitaitoon, opettajan motivaatioon ja musiikin synnyttämiin vahvoihin tunteisiin. Opettajan ammattitaito tarkoitti esimerkiksi sitä, että opettaja pystyy ottamaan eritasoiset oppijat hyvin huomioon. Motivoitunut opettaja pystyy opiskelijoiden kokemuksissa luomaan innostavia oppimiskokemuksia oppilaille musiikkioppiaineessa. Vahvat tunteet liittyivät musiikkioppiaineessa syntyneisiin pystyvyyden ja itsetuntemuksen kokemuksiin. Negatiiviset kokemukset taas liittyivät opiskelijoiden kokemuksissa laulukokeisiin ja musiikin teorian opiskeluun. (Ruismäki & Juvonen 2011, 46 & 116-121.)

2.2 Informaali oppiminen näkökulmana musiikin opetuksessa ja oppimisessa

Kuten edellisessä alaluvussa mainitsin, voi musiikinopetuksen sisällöt olla kiinnostavia tai epäkiinnostavia oppilaille. Tässä alaluvussa sen sijaan käsittelen informaalin oppimisen näkökulmaa musiikin opetuksessa ja oppimisessa, nimenomaan opetuksen menetelmällisenä näkökulmana ja sen kiinnostavuutena oppilaille. Lisäksi käsittelen säveltämistä ja improvisaatiota musiikinopetuksen kontekstissa.

Informaali tai epämuodollinen opiskelu tarkoittaa oppimistoimintaa, jota on vähemmän organisoitua kuin vaikkapa kouluopetus ja jokin muu järjestetty koulutus. Toisin sanoen oppimisesta ei vastaa mikään organisaatio. Informaalista opiskelua voi tapahtua missä vain, ja se voi olla itseohjautuvaa tai vaikkapa perheen tai jonkin muun sosiaalisen kontekstin, esimerkiksi työpaikan, ohjaamaa. Formaali tai muodollinen koulutus taas on jonkin organisaation tai viranomaisen järjestämää opetusta, hyvänä esimerkkinä tietenkin peruskoulu. (Tilastokeskus 2017, Informaali ja formaali oppiminen.) Cross (2007) mainitsee kirjassaan, että esimerkiksi työpaikoilla vain 10-20 prosenttia opituista asioista on formaalin koulutuksen tulosta. Suurin osa työssä oppimisesta on informaalia toisten seuraamista, keskustelua, virheistä oppimista ja vain toisten kanssa työskentelyä. (Cross 2007, 235.) Tämän vuoksi voikin olla perusteltua käyttää myös kouluopetuksen apuna informaalista oppimista. Voidaan myös ajatella, että piilo-opetussuunnitelmassa toteutuu molempia (informaalia ja formaalia) oppimisen muotoja. Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisiin arvioihin ja tavoitteisiin, jotka näkyvät opetuksen ja koulutuksen järjestäjän toiminnassa. (Väkevä 2013, 94.)

Lucy Green (2002) on tarkastellut populaarimuusikkojen musiikinoppimistapoja tutkimuksessaan. Hänen mukaansa yksi muusikkojen keskeinen tapa äänitettujen kappaleiden opiskeluun on kuuntelemalla ja kopioimalla soittamaan oppiminen. Toinen tapa on myös kuunnella kappaletta vähemmän keskittyneesti, ja sitä kautta improvisoiden opetella omanlainen tulkinta tai versio kappaleesta. Näiden voi käsittää olevan ensisijaisesti informaalin musiikinoppimisen tapoja,

sillä formaalissa perinteisessä musiikkikasvatuksessa ja –koulutuksessa nojautaan vahvasti kirjoitettuun musiikkiin ja nuoteista opiskeluun. Greenin mukaan formaalit ja informaalit tavat musiikinoppimisessa eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia, sillä kuuntelemalla oppivat käyttävät toissijaisesti tukena usein myös nuotteja tai muita kirjoitetun musiikin lähteitä. (Green 2002, 59 & 96-97).

Greenin (2002; 2008) mukaan monien suosittujen muusikkojen kokemusten mukaan formaali koulun musiikinopetus on ollut hyödytöntä tai jopa haitallista oman musiikillisen kehityksen kannalta. Formaali musiikinopetus voi olla myös syynä musiikkiopinnoissa epäonnistumiseen monien nuorten kohdalla, eikä kyse aina ole vain motivaation tai kiinnostuksen puutteesta, vaan formaali musiikinopetus ei tarjoa heille oikeanlaista sisältöä. Greenin mukaan myös populaarimusiikin sisältöjä usein opetetaan perinteisin keinoin länsimaisen klassisen musiikin tradition mukaisesti formaalisti, vaikka populaarimusiikin omaksuminen hänen tutkimusten mukaisesti voi olla, kuten jo mainitsin, hyvinkin informaalia. Tämä näkyy erityisesti musiikin teorian opetuksessa. Teoreettisiin sisältöihin saatetaan tutustua myös liian aikaisessa vaiheessa, jolloin lapsella ei välttämättä ole vielä niin syvää ymmärrystä musiikin luonteesta. (Green 2002, 180-181; 2008, 3 & 182.)

Miten informaalia musiikin oppimista voisi tuoda formaalin kouluopetuksen piiriin? Green (2008) esittelee mallin informaalin oppimisen käyttämisestä tutkimusprojektissaan, keskittyen 13-14-vuotiaiden opetukseen Englannissa. Opettajan rooli tässä mallissa on lähinnä ohjaaja; tarkoituksena on antaa oppilaille vapaudet tehdä omat tavoitteet ja opettaja toimii lähinnä vain avunantajana tavoitteisiin pääsemiseksi. Oppimiselle tärkeä lähtökohta on mallintaa rock- tai popmuusikkojen yleisiä oppimistapoja, joita oli viisi: itse valitseman musiikin harjoittelu, äänitteiden kuunteleminen ja kopioiminen soittamalla, vertaisoppiminen ja kokonaisvaltainen oppiminen joskus sattumanvaraisessa järjestyksessä ilman strukturointia. Viidentenä tapana on integroida kuuntelu, esitys, improvisointi ja säveltäminen, kuuntelun ja esittämisen ollessa pääosassa. Greenin tutkimuksessa oppilaat saivat itsenäisesti opetella uuden kappaleen ryhmissä saaden apua opettajalta tarvittaessa, muun muassa instrumenttien soittoon liittyvissä pulmissa. Oppilaat saivat verrata oppimistaan itse asetettuihin tavoittei-

siin. Tämän jälkeen oppilaat sävelsivät itse kappaleita edellä oppimansa kappaleen kuuntelun ja kopioimisen perusteella, mikä mallintaa muusikkojen uusien kappaleiden ideointia: käytetään elementtejä kuulluista kappaleista. Lisäksi oppilaat saivat nähdä koulun ulkopuolisten ihmisten tai vertaisbändien musiikkiesi-tyksiä, jonka tarkoituksena oli valottaa musiikin luomista esiintyjien perspektiivistä. Tutkimuksessa käytettiin informaalin oppimisen keinoja myös klassisen musiikin opiskelussa. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista piti opiskelutapaa mieleisenä, muun muassa oppilaiden autonominen toiminta ja säveltäminen ko-ettiin erittäin mieleisiksi. Oppilaat kokivat myös olevansa enemmän motivoitu-neita musiikin opiskeluun tutkimuksen aikana. (Green 2008, 24-27 & 93-113.)

Carlos Xavier Rodriguez (2012) kertoo mielenkiintoisen kokemuksen informaa-lin oppimisen käytöstä yhdysvaltalaisen high school –rockbändin näkökulmasta. Rodriguezin ohjaaman bändin piti opetella uusia kappaleita yhteissoittoon, ja he saivat tehdä sen vapaasti saadessaan äänitteet ja nuotit uusista kappaleista. Rodriguezin hämmästykseksi yhtä lukuun ottamatta kaikki viisi bändin jäsentä opettelivat uudet kappaleet ensisijaisesti nuoteista, ja vasta tämän jälkeen mahdollisesti äänitteestä korvakuulolla. Bändin oppilaat opettelivat uudet kap-paleet ”kokonaisuutena” lukemalla nuoteista ja vasta sen jälkeen kuuntelemalla. Perusteluna tähän tapaan oli muun muassa se, että kappaleen oppii kokonaan nopeammin nuoteista kuin kuuntelemalla ja kuuntelusta tulee tylsää kappaletta monta kertaa toistaessa. Rodriguez kuitenkin mainitsee, että tällainen lähesty-mistapa vaatii kuitenkin hyvää nuotinlukutaitoa. (Rodriguez 2012, 120-123.) Vaikuttaakin siltä, että vaikka oppilaalle annettaisiinkin vapaat kädet uuden mu-siikin opetteluun informaalisti, käyttäähän hän helposti formaalin musiikinoppimi-sen malleja niiden ollessa käytettävissä ja tietenkin myös suvereenisti hallin-nassa. Voisikin olettaa, että informaalistien käytäntöjen vakiinnuttaminen vaatii hyvin pitkäaikaista harjoittelua, eikä yhdellä tai muutamalla kokeilulla ehkä saa-da toivottuja tuloksia.

Rodriguez (2012) huomasi myös, että oppilaiden ohjaaminen oli haastavaa hei-dän saadessa vapaat kädet kappaleiden harjoitteluun. Vaikka hän näkee infor-maalisten käytäntöjen olevan hyviä musiikillisuudelle, on kuitenkin haastavaa löytää oikeanlaisia ohjaustapoja kappaleiden opiskeluun ja soittimien soittami-

seen, sillä jokaisella oppilaalla on persoonallinen ote oppimiseen. Rodriguez huomasi myös makuasioiden ja mielipiteiden tuottavan haasteita ohjaamisessa. Käsitykset esimerkiksi ”oikeanlaisesta” kitarasoundista tai rumpukompista olivat erilaisia hänen ja oppilaiden mielissä, joten Rodriguezin piti jollain tapaa joustaa omista vakiintuneista formaaleista käsitteistään. (Rodriguez 2012, 123-125.) Informaaleissa käytännöissä opettajan pitääkin asettua pois perinteisestä mestarioppipoika –mallista musiikinopetuksessa. Tämä voi olla haastavaa musiikinopettajalle ja musiikkia opettavalle, jos hänen tulee antaa oppilaille keinot toimia itsenäisesti ja toimia mahdollisesti opettajan roolissa. Rodriguez mainitseekin, että noin puolet hänen opettajaopiskelijoistaan pitivät informaaleja opetuskokeiluja kiusallisina ja osa jopa suhtautui niihin vihamieleisesti (Rodriguez 2012, 120).

Greenin tutkimuksissa informaalin oppimisen malli perustuu lähinnä rockmusiikkien, tai tarkemmin sanottuna kitaravetoisen musiikin oppimiseen. Tästä malli onkin saanut kritiikkiä, kaikki eivät suinkaan ole kiinnostuneita ”perinteisistä” rock-bändeistä. Nykyäänhän, kuten jo aikaisemmin mainitsin (Savage 2012, 493-494), monen musiikintekijän ja –harrastajan pääasiallinen työkalu on tietokone, eikä perinteisiin bändisoittimiin välttämättä kosketa missään vaiheessa. Myöskään Greenin mallin mukaista oppimista ei ehkä ole järkevää käyttää kaikenlaisen musiikin oppimisessa, esimerkiksi klassisen musiikin soittaminen bändisoittimilla ei ole välttämättä kovin autenttista. Myös opettajan asema mallissa on herättänyt kysymyksiä: miksi koulutettu opettaja ei saisi käyttää ammatitaitoaan formaalisten menetelmien käyttöön, jos niiden on todettu olevan toimivia. (Allsup 2008, 4-5; Savage 2012, 493-494; Väkevä 2013, 100-102.) Toisaalta informaalissa mallissa ei varmaankaan haluta korvata formaalisia käytäntöjä kokonaan, vaan tarkoituksena voikin olla joidenkin elementtien käyttö kokonaisuudessa. Rodriguez mainitseekin, että formaalien ja informaalien käytäntöjen yhteensovittaminen olisikin hyvä tulevaisuuden tutkimuskohde (Rodriguez 2012, 125)

2.2.1 Säveltäminen musiikinopetuksessa

Juha Ojalan ja Lauri Väkevän (2013) mukaan säveltämisen voi käsittää olevan toimintaa, jossa yleensä koulutettu tai työssä harjaantunut ammattimainen säveltäjä luo musiikillisia teoksia, eli sävellyksiä. Tällä tavoin ajateltuna säveltäminen on hanke, jolla on rajattu ja ylöskirjoitettu lopputulos, produkti. Toisaalta säveltämiseksi voidaan kutsua mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Tällainen toiminta voi tuottaa musiikkiproduktion syntyyn, mutta kyse on enemmän säveltämisen prosessista kuin lopputuloksesta. Säveltäminen on luovaa toimintaa, joka avaa uusia kokemisen ja tulkinnan mahdollisuuksia, eikä se ole vain ammattisäveltäjien yksinoikeus vaan kaikille mahdollinen maailman tutkimisen tapa. Yleisessä musiikkikasvatuksessa jälkimmäistä ajattelutapaa on pidetty ominaisempana. Tällöin voi ajatella, että yleinen säveltämisen opetus kuuluu peruskoulun tai muun yleissivistävän oppilaitoksen tehtäviin, kun taas ammattimainen säveltäjien ja lauluntekijöiden koulutus tapahtuu musiikkioppilaitoksissa. (Ojala & Väkevä 2013, 10-11.) Tutkimuksessani pidän jälkimmäistä ajattelutapaa tärkeänä, eli säveltämisen käsittämisenä kaikenlaisena luovana musiikillisena toimintana. Säveltämistä voi kuitenkin käsittää hyvin laajalti erilaisilla tavoilla, kuten Ojala & Väkevä esittelevät tekstissään (2013, 13-17). Säveltäminen oli myös osa Greenin informaalin musiikinoppimisen näkökulmaa (Green 2008, 24-27).

Musiikkikasvatuksessa edellytetään näkökulmaa, että säveltämistä ei ole varattu vain tietyn ammatin edustajien yksinoikeudeksi, vaan se on ymmärrettävä kaikille ihmisille avoinna olevana musiikillisena luovana toimintana. Tämä on tunnustettu myös perusopetuksen yleisessä musiikinopetuksessa, sillä opetussuunnitelman perusteissa luova musiikillinen toiminta on otettu huomioon tärkeänä tavoitteena jokaisen vuosiluokkaryhmän kohdalla (Opetushallitus 2014, 141, 263 & 422). Säveltäessään ja myös improvisoidessaan ihminen muodostaa uutta näkökulmaa itseensä ja rakentaa uusia merkityssuhteita toisiin ihmisiin, ympäristöön ja koko elämäänsä. Perimmäisenä tavoitteena on ottaa itselle halu, lupa ja mahdollisuus ilmaista omia tunteita ja ajatuksia omalla tavalla, luoda jotain itsestä käsin sekä tuottaa ja rakentaa merkityksiä. Musiikinopetuksessa voi oppilaalle herätä uudenlainen suhde opetettavaan ohjelmistoon, jos osa

siitä on hänen säveltämäänsä. Lisäksi säveltämisellä ja improvisaatiolla voi oppia musiikin rytmiin, harmoniaan, sointiväriin ja muotoon liittyä asioita. Myös musiikin teorian opiskelua voi säveltämisen avulla monipuolistaa, tehdä mielenkiintoisemmaksi ja tuoda osaksi monipuolista muusikkoutta. Säveltäminen voidaan siis käsittää olevan kokonaisvaltainen positiivinen keino musiikkikasvatuksessa ja –opetuksessa. Oppilaat ovat erilaisissa taiteellisen oppimisen prosessin eri vaiheissa, ja säveltämisellä oppiminen tapahtuu kunkin omista lähtökohdista. Oppilaat oppivat erilaisia asioita, ja yksiselitteisiä oppimistuloksia ei ole välttämättä helppo osoittaa. (Juntunen 2013, 42 & 45; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 79.)

Vaikka säveltämisen tunnustetaan oleva hyödyllistä ja oppilaita innostavaa erityisesti opetussuunnitelmassa, sitä kuitenkin on toteutettu suhteellisen vähän erityisesti ylemmillä luokka-asteilla. Formaalin musiikinopetuksen myötä ihmiset ovat perinteisesti kasvaneet valmiiden musiikkiteosten toteuttamiseen, arvostamiseen ja kuluttamiseen. Opettajilla on myös ollut melko vähän tapoja ja työkaluja säveltämällä opettamiseen. Syy säveltämisen vähyyteen voi olla esiintymiseen tähtäävän instrumenttiopetuksen hallitseva asema suomalaisessa musiikkikasvatuskulttuurissa. Musiikkioppilaitosten toiminta on historiallisesti perustunut instrumentin hallinnan opetukseen valmiiksi sävelletyn musiikin esittämistä silmälläpitäen, ja tämä vastaavanlainen ajattelutapa on näkynyt musiikinopetuksessa peruskoulun kontekstissa. Säveltämiseen liittyy myös edelleen jonkinlainen myytti siitä, että se on vain harvojen luovien ihmisten etuoikeus. Oman haasteensa säveltämiseen tuovat myös heterogeeniset oppilasryhmät ja fyysisten tilojen rajallisuus musiikkiluokissa. On olemassa kuitenkin merkkejä muutoksesta. Nykyisessä opetussuunnitelmassa säveltäminen on keskeisemmin esillä kuin aikaisemmin, ja säveltämisen opettamisen materiaaleja ja työkaluja on tarjolla entistä enemmän. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 247; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66; Ojala & Väkevä 2013, 17-18.)

Hanna Nikkanen ja Mirja Karjalainen-Väkevä (2013) kirjoittavat kokemuksistaan säveltämisen ohjaamisesta ala- ja yläkoulun oppilaille. Säveltämistä tapahtui enemmän varsinaisten oppituntien ulkopuolella tai valinnaisilla kursseilla järjestettynä. Alakoulun säveltämisesimerkit ajoituivat vuosille 1994-2005 Nikkasen

ohjaamana 200 oppilaan koulussa. Alakoulun oppilaat saivat muodostaa säveltämisryhmiensä omatoimisesti, joita Nikkanen ohjasi kerhotyylisesti koulun tiloissa koulupäivän jälkeen. Instrumenttien perustekniikan bändiläiset opettelivat musiikin oppitunneilla. Useimmat bändit aloittivat soittamaan yhdessä aluksi valmiiksi sävelletyllä musiikilla, jonka jälkeen he siirtyivät säveltämään itse soitettavia kappaleita. Omat sävellykset lähtivät useimmiten sanoituksista, joihin keksittiin pikkuhiljaa musiikillista ideaa säkeistöihin ja kertosäkeisiin. Joskus sävellys alkoi bändien vapaasta soittamisesta, jota Nikkanen ohjasi ja auttoi tarpeen mukaan. Kappaleiden soinnuttamiseen Nikkanen tarjosi apua enemmän tai vähemmän riippuen yhtyeiden kiinnostuksesta ja oma-aloitteisuudesta. Bändit olivat näkyvä ja kuuluva osa alakoulun musiikkikulttuuria. Ne esiintyivät koulun erilaisissa tilaisuuksissa, ja yhden bändin sävellykset äänitettiin ja siitä tehtiin kopioita. Sävellysten esittäminen oli Nikkasen mukaan todella merkityksellistä ja motivoivaa yhtyeiden oppilaille, ja heille oli myös merkityksellistä säveltämisen ideoiden jakaminen muille. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 67-69.)

Karjalaisen-Väkevän kokemukset sijoittuivat kahdelle yläkoulun 8. luokan valinnaisryhmille vuonna 2011. Oppilaat saivat aluksi itse kertoa ohjauksen saamisen määrästä, ja Nikkasen mukaan säveltämistä enemmän kokeneet kaipasivat vähemmän ohjausta kuin vähemmän kokeneet. Oppilaat ryhmäytyivät musiikkimakujen mukaan: samanlaisista musiikkityyleistä kiinnostuneet muodostivat ryhmiä. Karjalainen-Väkevä koki tämän olevan paras ryhmien sisäisen yhtenäisyyden säilyttämisessä. Ryhmien muodostamisen jälkeen he sopivat oppilaiden kanssa yhteisesti säveltämisen positiivisista työtavoista. Karjalainen-Väkevä kehotti oppilaita musisoimaan sanallisen suunnittelun sijasta, sillä sanallisesti suunnittelemalla sävellystyö ei varsinaisesti etene. Ryhmien heterogeenisyydestä johtuen ryhmät tarvitsivat eri tavoin ohjausta. Sävellykset syntyivät lähinnä improvisoimalla: joku soittajista antoi ideoita improvisoimalla, johon muut musisoijat vastasivat omalla toiminnallaan. Näitä ideoita lähdettiin sitten työstämään sävellykseksi asti. Sävellykselle pystyi ehdottamaan erilaisia lähtökohtia. Oppilaat käyttivät valinnaiskurssilla sävellykseen aikaa 4-6 tuntia, jonka aikana osa sai sävellykset valmiiksi ja äänitettyä. Lopuksi valmiit kappaleet tai kappaleiden aihiot esitettiin muille kurssilaisille. Tämä oli tärkeä osa sävellysproses-

sia. Esittäminen tukee oppilaiden oppimisprossia, ja sopivassa tilanteessa he pääsevät tällä tavoin venymään turvallisesti pois omalta mukavuusalueelta. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 69-73.)

Nikkanen ja Karjalainen-Väkevä hahmottivat seuraavanlaisia opettajan rooleja tarkastellessaan sävellysprojektien kulkua: mahdollistaja, kannustaja, mallin antaja, taiteellinen tuottaja ja haastaja. Mahdollistaja tarkoittaa sitä, että opettaja antaa hyviä mahdollisuuksia säveltämiseen koulun kulttuurissa, niin musiikin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Tässä suhteessa opettajan on suhtauduttava avoimesti ja reflektiivisesti oppilaiden oma-aloitteiseen haluun säveltää. Kannustajana opettaja hyväksyy oppilaiden ratkaisut kannustaen, ja antaen rakentavaa ja positiivista palautetta. Mallin antajana opettaja antaa selkeitä suuntaviivoja sävellyksen etenemiseen. Tässä roolissa opettaja voi kiinnittää huomiota erilaisiin musiikillisiin piirteisiin, opettaa huomamaan ne ja antaa mallia siihen, miten ne voisi toteuttaa käytännössä. Taiteellisena tuottajana opettaja tekee sovitus ehdotuksia oppilaiden luoman materiaalin pohjalta esimerkiksi kappaleen viimeistelyssä esiintymistilannetta varten. Haastajana opettaja toimii enemmän haastavana ja kyseenalaistavana osapuolena oppilaiden ideoihin ja ratkaisuihin. Tarkoituksena on kannustaa oppilaita kokeilemaan uusia ja yllättäviä vaihtoehtoja sävellyksissä. Tässä mielessä haastaja toimii eräänlaisena normien rikkojana, sillä sävellyksen tarkoituksena voi olla tuottaa uusia ja ominomaisia, niin oppilaalle kuin opettajalle tuntemattomia ratkaisuja, kuin toisintaa vanhoja kaavoja musiikissa. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73-79.)

Tärkeä näkökulma tässä on se, että opettajan rooli on enemmän ohjaaja ja tuki, kuin varsinaisesti tiedon ja ideoiden siirtäjä oppilaille. Tässä mielessä säveltämisprosessin voisi hyvin nähdä osana informaalin musiikinoppimisen mallia. Tämä on myös tärkeä näkökulma omassa tutkimuksessani; fokuksenihan on saada ideointia musiikinopetukseen musiikkiharrastajan näkökulmasta, eikä musiikinopettajan.

2.2.2 Improvisaatio musiikinopetuksessa

Kari Ahosen (2004) mukaan improvisoinnilla musiikissa tarkoitetaan musiikin esittämistä enemmän tai vähemmän valmistelematta. Musiikkia ei siis soiteta nuoteista tai muulla ennalta määrättyllä tavalla, vaan musiikki luodaan esittämisen hetkellä. Länsimaisessa musiikissa improvisointi kuitenkin tavallisesti pohjautuu tietynlaiseen teemaan, sävelmään tai tyylille ominaiseen rakennekaavioon. Improvisointi siis käyttää kirjoitetun musiikin sääntöjä ja käytäntöjä, mutta soittaessa valitaan minkälaisia aineksia niistä otetaan ja miten niitä käytetään. Musiikkia soittavan improvisaatio pohjautuu soittajan musiikillisiin tietoihin ja taitoihin, ja hän joutuu aktivoimaan ne soittotilanteessa ja heittäytymään niiden vaaraan. Improvisoinnin voikin nähdä oppimista edistävänä, jossa aikaisempia taitoja aktivoidaan uudelleen ja niitä käytetään uudessa, erilaisessa musiikillisessa ympäristössä. Juntunen (2013) mainitsee, että säveltämisen ja improvisoinnin rajan voi ajatella olevan häilyvä: improvisoinnin voidaan ajatella olevan säveltämisen spontaanina muotona, mutta improvisoinnista voidaan edetä myös vaikiintuneeseen musiikilliseen teokseen eli sävellykseen. (Ahonen 2004, 172-173; Juntunen 2013, 33.) Improvisointiin kannustetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 musiikkioppiaineen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 141, 263 & 422).

Improvisoinnilla voi olla monia positiivisia vaikutuksia musiikinopetuksessa: se kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja, suhtautumista musiikkiin ja itseilmaisua. Musiikista tulee myös henkilökohtaisempaa improvisoimalla. Lisäksi ryhmässä improvisoinnin on todettu vähentävän esiintymisjännitystä ja –stressiä. (Azzara 2002, 182-183; Hallam 2012, 81-83.) Marja-Leena Juntusen (2013) mukaan improvisointi voi olla myös oppilaalle pelottavaa. Sitä ohjaavat päätökset tehdään tässä ja nyt; ne ovat peruuttamattomia eikä niitä voi suunnitella. Tämä voi aiheuttaa jännitystä, epävarmuutta ja osaamattomuuden kokemuksia. Improvisaatio voi kuitenkin tarjota itsehallinnan ja kykenevyyden kokemuksia, jos keskeistä on improvisoinnin tavoitteiden realistisuus, virheiden välttämisen sijaan keskittyminen ilmaisuun ja elämyksiin, selkeä ja myönteinen palaute sekä oppilaiden omat mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun. Kaikki improvisoiminen edellyttää kuitenkin turvallisuuden tunnetta tilanteessa. Improvisointi

edistää myös tunnetta siitä, että asioihin voi ja saa vaikuttaa ennalta käsin. Kokemusten lisääntyessä ja taitojen kehittyessä unohtamisen pelko musiikissa pienenee, sillä improvisointitaidon avulla oppilas tietää pystyvänsä jatkamaan esitettävää kappaletta, vaikka unohtaisi harjoitetun musiikin. Improvisoinnin voi myös ajatella lisäävän musiikillista ymmärrystä. Sen avulla erilaisia vastakohtaisia vaihtoehtoja kokeilemalla voi ymmärtää paremmin säveltäjän tekemiä päätöksiä opiskeltavassa musiikkikappaleessa. (Caldwell 2012, 47; Juntunen 2013, 42-45.)

Juntunen (2013) käsittelee tekstissään improvisaatiota musiikkiliikunnan kontekstissa. Hän mainitsee, että musiikkiliikunnalliset harjoitukset toteutetaan useimmiten ryhmässä, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten toimintaan osallistuvien kanssa. Juntusen mukaan ryhmässä toimiminen on tärkeä osa improvisaatiota; ryhmä antaa turvaa improvisoinnissa ja tarjoaa mahdollisuuden kokeilla toisten ideoita ja saada niistä vaikutteita omaan ilmaisuun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita pelkästään matkimista, vaan siihen sisältyy myös toisen toiminnan ymmärtämistä. Se taas edellyttää virittäytymistä ja valmistautumista toisten läsnäoloon ja kuuntelemiseen, etenkin jos toimitaan ilman sanallista vuorovaikutusta. Improvisointi on luonnostaan tällaista. Tämä näkyi myös edellä esittelevissäni Karjalaisen-Väkevän kokemuksissa yläkoulun sävellyskurssilta vaikka ne eivät varsinaisesti improvisointia koskeneetkaan. Improvisointi voi kuitenkin olla yksi sävellystyön lähtökohta, varsinkin jos musiikillista säveltämistä ei suunnitella sanallisesti vaan soittamalla. Vaikka musiikillisessa improvisaatiossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen perusta musisoinnissa, on jokaisen yksilön improvisointi kuitenkin ainutkertaista. Tällöin yksilöiden väliset eroavaisuudet auttavat musisoijia löytämään oman erityislaatuisuutensa. Ryhmäimprovisaatiossa on tärkeää ryhmän lämmittely ja virittäytyminen valmistavilla harjoituksilla. Niiden avulla oppilaat tutustuvat toisiinsa ja improvisoinnin teemaan turvallisesti samalla orientoituen työskentelyyn. Harjoitusten avulla oppilailla on myös mahdollisuus keskittyä itseen ja omaan kokemukseen. (Juntunen 2013, 43-44; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 69-73.)

Musiikillinen improvisaatio yhdistetään läheisesti jazzmusiikkiin, ja improvisaatio on olennainen kyseisen musiikkityylin musisoinnissa. Ari Poutiainen (2013) esit-

telee jazzimprovisaatiota bossa nova –musiikkityylin kautta, joka läheisesti rinnastetaan jazzmusiikkiin. Jazzmusiikki (ja varsinkin moderni jazz) perinteisesti käsitetään haastavaksi ja paljon harjoitusta, niin soittotaidollisesti kuin teoriallisesti, vaativaksi musiikkityyliksi. Poutiaisen mallissa ei kuitenkaan vaadita pitkälle vietyjä musiikillisia taitoja, vaan tarkoituksena on päästä käsiksi jazzmusiikille ominaisiin piirteisiin (esimerkiksi improvisointiin, synkopointiin ja nelisointuihin perustuvaan harmoniaan) helposti lähestyttävällä tavalla. Hän esittelee nuotteineen opetusmalliin säveltämänsä bossa nova –tyylisen kappaleen, johon hän ehdottaa kaksi eri improvisointimallia ja niiden yhdistelmää (improvisointi kappaleen sointusävelillä ja pentatonisella asteikolla). Poutiaisen ehdottamissa improvisointimalleissa soittaja ei voi soittaa ”väärää” säveliä, sillä improvisointiin valikoidut sävelet eivät voi olla riitasointisia soitettavan kappaleen kanssa. Näin ollen oppilas saa improvisoinnistaan helposti miellyttävän kuuloista. Poutiainen mainitsee myös, että kappaleen opettelussa ei ole syytä tukeutua liikaa nuotteihin, vaan eri osuudet kannattaa yrittää omaksua kuuntelemalla. Opetusten palautteen perusteella improvisaatiokokeilu jazz-musiikin kontekstissa on Poutiaisen mukaan jäänyt vahvasti mieliin positiivisena kokemuksena. Improvisaatio motivoi soittajaa ja sen myötä musiikista tulee henkilökohtaisempaa sekä usein myös tärkeämpää. Lisäksi erityisesti jazzimprovisaatioon ja –yhtyesoittoon liittyy myönteisiä yhteisöllisyyttä ja ryhmädynamiikkaa edistäviä elementtejä. (Poutiainen 2013, 292-307.)

Jos improvisoinnin ajattelee olevan lähinnä kuuntelemalla opeteltua, kuten myös Poutiainen ehdottaa, voi sen ajatella olevan osa informaalin musiikinopetuksen kenttää. Myös jos samalla tavalla kuin esittelemässäni säveltämisessä opettajan rooli on improvisointiharjoituksissa lähinnä ohjaaja ja tukija, voi sen ajatella olevan hyvinkin vahvasti osa informaalia musiikinoppimista. Se kuului myös olennaisena osana Greenin informaalin oppimisen mallikokeiluun (Green 2008, 24-27).

2.3 Harrastus

Tässä alaluvussa käsittelen harrastuneisuutta ja harrastusta. Harrastus sana liitetään usein vapaa-ajalla tehtävään toimintaan, ja käsitän sen itse tällä tavalla

tutkimuksessani. Selvitän mitä eroa on tehty harrastuksen ja harrastuneisuudelle. Sen lisäksi määrittelen harrastus-käsitettä sekä musiikkiharrastuksen merkityksiä. Tutkimukseni haastateltavat määrittelen harrastajiksi tässä luvussa esittelemälläni harrastuksen määritelmällä.

2.3.1 Harrastuksen ja harrastuneisuuden ero

Jari Metsämuuronen esittelee tutkimusraportissaan erilaisia harrastuksen ja harrastuneisuuden määritelmiä. Hän erottaa harrastuksen ja harrastuneisuuden siten, että harrastuneisuus voidaan ymmärtää enemmänkin orientoitumisena johonkin aiheeseen, kun taas harrastuksessa korostuu itse toiminta (Metsämuuronen 1995, 21). Metsämuuronen kuvaa harrastuneisuutta näin: ”Harrastuneisuus on suhteellisen pysyvä tiettyntyyppisiin toimintoihin positiivissävyisenä toimintavalmiutena yksilön toiminnallisella, kognitiivisella ja affektiivisella alueella ilmenevä jatkuva omaehtoinen suuntautuminen.” ja harrastusta: ”Harrastus voidaan ymmärtää harrastuneisuuden kohdentumista tiettyyn asiaan, lajiin tekniikkaan tai osa-alueeseen.” (Metsämuuronen 1995, 21-22). Tämän määritelmän mukaan esimerkiksi musiikin harrastuneisuus voi tarkoittaa sitä, että henkilö on kiinnostunut musiikista, kuuntelee musiikkia, ja seuraa musiikillisia julkaisuja, mutta ei aktiivisesti toimi itse musiikin parissa esimerkiksi soittaen jotain instrumenttia tai ollen erityisen kiinnostunut tietyistä musiikinlajeista. Toisaalta useimmat aktiiviset harrastajat osoittavat myös harrastuneisuutta, ollen kiinnostuneita yleisesti omasta harrastusalueestaan. Esimerkiksi tietyn urheilulajin harrastajat ovat useimmiten kiinnostuneita urheilusta yleisenä ilmiönä. Yhdistävänä ilmiönä harrastuneisuudessa ja harrastuksessa on kuitenkin se, että molemmat ovat pysyviä toimintoja ihmisessä. Väliaikaista kiinnostusta johonkin aiheeseen ei voi nimittää harrastuneisuudeksi tai harrastukseksi.

2.3.2 Harrastuksen määritelmä

Käytän harrastuksen määrittelemiseen Metsämuuronen esittelemää harrastuneisuuden määritelmän seitsemää osa-aluetta. Harrastusta voi hyvin määritellä samoilla tavoilla jos harrastus käsitetään harrastuneisuuden kohdentumista tiettyyn asiaan (Metsämuuronen 1995, 22).

Ensimmäinen määritelmä harrastukselle on se, että se on suhteellisen pysyvä ominaisuus eli väliaikainen kiinnostuminen jostain asiasta ei ole vielä harrastusta. Harrastus vaatii sen, että ihminen on pysyvästi kiinnostunut jostain asiasta. Toiseksi harrastus kohdistuu tietyn tyyppiseen toimintaan, esimerkiksi pianonsoitto tai jalkapallon pelaaminen. Kolmanneksi harrastus on positiivissävytteistä, eli harrastaja kokee positiivisia tunteita harrastuksen parissa. Neljänneksi harrastuksessa harrastaja on toimintavalmis toimimaan monipuolisilla tavoilla harrastuksensa parissa. Harrastaja siis haluaa käyttää monipuolisia tapoja saavuttaakseen hyvinolontunnetta harrastuksessaan. Viidenneksi harrastus ilmenee toiminnallisena, kognitiivisena ja affektiivisena aktiivisuutena. Harrastaja käyttää kaikkia näitä kolmea osa-aluetta harrastuksessaan, esimerkiksi jalkapallon harrastaminen edellyttää fyysistä (toiminnallisuus), älyllistä (kognitiivisuus) ja tunteellista aktiivisuutta (affektiivisuus). Kuudenneksi harrastus on jatkuvaa, eli se on pitkäaikaista ja intensiivistä toimimista oman mielenkiinnon kohteessa. Seitsemänneksi harrastus on puhtaasti omaehtoista suuntautumista, eli oikea harrastus lähtee ihmisestä itsestään ja tyydyttää ensisijaisesti harrastajan tarpeita. (Metsämuuronen 1995, 22-23.)

Usein harrastus käsitteenä sidotaan vapaa-aikaan, se on siis jotain sellaista toimintaa jota ihminen ei tee päivätyökseen. Tämä määritelmä on hyvin häilyvä kuten Metsämuuronen mainitsee (1995, 20), sillä esimerkiksi taiteilijan työ saattaa täyttää muita harrastuksen määritelmiä vaikka se olisikin taiteilijan pääasiallinen tulonlähde. Kuitenkin itse määrittelen tutkimuksessani harrastuksen nimenomaan vapaa-ajalla tehtävään toimintaan.

2.3.3 Musiikkiharrastuksen merkityksiä

Harrastuksen merkityksiä yksilön elämälle on tutkittu monissa eri yhteyksissä, ja yksi tapa käsitellä harrastamisen merkittävyyttä on jakaa se kahteen tasoon. Ensimmäisessä tasossa korostuu persoonallinen ulottuvuus, eli miten sen merkitys koetaan yksilölliselle kehitykselle ja elämälle. Toisessa tasossa taas korostuu sosiaalinen ulottuvuus, eli miten muut ihmiset ja yhteisö tekevät harrastuksesta merkityksellisen. (Lepistö 1991, 242.) Persoonallisella tasolla koetaan tärkeäksi omien taitojen ja tietojen kehitys, sekä myös taitojen näyttäminen esiin-

tymistilanteessa. Yksilöharrastus toimii usein myös vastapainona työlle ja perhe-elämälle (Stebbins 1992, 94).

Harrastuksen sosiaalisessa ulottuvuudessa korostuu yhteishenki. Yhteisesti harjoittelevat ja esiintyvät harrastajat kokevat voimakasta yhteisöllisyyden tunnetta esiintymisen aikana ja sen jälkeen (Hanifi 2009, 247; Lepistö 1991, 242). On myös todettu, että flow-kokemuksen aikana muusikot tuntevat voivansa vaikuttaa toistensa suoritukseen positiivisesti. Yhdessä tekeminen on myös usein edellytys flow-kokemuksen synnylle. (Hanifi 2009, 248.) Yhdessä soittaminen on myös oman kokemukseni mukaan useimpien musiikkiharrastajien tärkeimmäksi koettu aspekti harrastuksessa, ja myös itse koen sen tärkeimmäksi tunteeksi musiikkiharrastajana.

2.4 Motivaatio

Motivaatiosta on runsaasti erilaista tutkimuskirjallisuutta, joissa määritellään käsitettä eri tavoilla. Tässä alaluvussa määrittelen motivaatio-käsitettä sekä käsitelen sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Motivaatio itsessään ei ole keskeinen käsite tutkimuskysymyksiini liittyen, mutta se kuitenkin liittyy läheisesti tutkimukseeni aiheeseen. Tässä alaluvussa esittelemäni sisäinen motivaatio voi olla tärkeä tekijä musiikista innostumiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen.

2.4.1 Mitä on motivaatio?

Pekka Ruohotien (1998, 36) mukaan motivaatio-sana on alun perin johdettu latinan sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin sanaa on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä ohjaavien ja virittävien tekijöiden summaa. Motivaation kantasana motiivi voi tarkoittaa tarpeita, haluja, viettejä, sisäisiä yllälykkeitä sekä palkkioita ja rangaistuksia. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa, eli ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedotettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie 1998, 36.) Motivaatiolla itsellään tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa jota ohjaavat vireys ja suunta. Vireydellä tarkoitetaan ”energiavoimaa” yksilössä joka ohjaa yksilöä toimimaan tietyllä tavalla. Vireys voi siis tarkoittaa esimerkiksi ahkeruutta tai aktiivisuutta. Suunta tarkoittaa

päämääräsuuntautuneisuutta, eli yksilön toiminta on suunnattu jotakin tulosta kohti. Motivaatiosta eroteltava systeemiorientoituminen taas tarkoittaa yksilössä ja ympäristössä olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat ja muuttavat palauteprosessin kautta vireyttä ja suuntaa. Systeemiorientoituminen vahvistaa tai heikentää motivaation tilaa, tai suuntaa motivaation kohteen toiseen tavoitteeseen. (Ruohotie 1998, 37.) Jos verrataan musiikkiharrastukseen, vireys voi tarkoittaa aktiivisuutta ja ahkeruutta esimerkiksi tekniikkaharjoittelussa, suunta voi olla esimerkiksi jonkin soittotekniikan hallitseminen ja systeemiorientoituminen voi tarkoittaa esimerkiksi onnistumisen ja epäonnistumisen vaikutusta harjoittelun tapaan.

Edellä kuvaamani Ruohotien määritelmä motivaatiolle on vain yksi malli. Motivaatiota määritellään eri tavoilla eri yhteyksissä joten yhteistä motivaatioteoriaa on vaikea koota. Tähän vaikuttavat mm. motivaation kuvaaminen erilaisten tilanteiden ja toimintojen kohdalla sekä eri tieteenalojen erot. Yhteistä motivaatioteorioille on kuitenkin se, että motivaation nähdään aina olevan yhteydessä oppimistuloksiin. (Gage & Berliner 1992, 331; Peltonen & Ruohotie 1992, 25.)

2.4.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatiokirjallisuudessa eritellään toisistaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio (Deci & Ryan 2000). Voidaan ajatella, että nämä kaksi motivaation lähdettä tuottavat palkkioita opiskelijalle, joiden takia opiskelija on suuntautunut opiskeltavaan aiheeseen.

Sisäisesti motivoitunut henkilö on aidosti kiinnostunut motivaation kohteesta. Hän saakin sisäisiä palkkioita ja tyydytystä opiskeltavassa asiassa kehittymissä. Sisäisesti musiikin opiskelusta motivoitunut voikin saada sisäisiä palkkion ja tyydytyksen kokemuksia esimerkiksi uuden kappaleen omaksumisesta tai jonkin soittoteknisen ongelman ylittämisestä ja haltuunotosta. Myös esiintymisjännitys tai onnistunut musiikillinen esiintyminen voivat tuottaa sisäistä tyydytystä ja palkkion kokemuksia. Verrattuna ulkoisiin palkkioihin, sisäiset palkkiot ovat pitkäaikaisempia ja henkilölle tyydyttävämpiä, ja niistä tuleekin helpommin pysyvän motivaation lähde. Sisäinen motivaatio myös auttaa ja tehostaa oppimista tehokkaammin kuin ulkoinen, sillä sisäisesti motivoitunut haastaa itseään

enemmän opiskeltavassa sisällössä kuin ulkoisesti motivoitunut. (Kantelinen 1995, 42-43; Peltonen & Ruohotie 1992, 18-21; Stipek 1998, 39-52; Stipek 1996, 95-102.)

Ulkoisesti motivoitunut henkilö ei suorita jotain asiaa sisäisen kiinnostuksen takia, vaan motivaatio tulee jostain muualta. Ulkopuolelta tulevien palkkioiden saavuttaminen tai epäonnistumisesta johtuvan rangaistuksen välttäminen toimivat ulkoisina motivoivina tekijöinä jonkin asian suorittamiseen. Ulkoisesti musiikin opiskelusta motivoitunut opiskelee musiikkia muualta tulevan arvostuksen ja hyväksynnän, konkreettisten palkkioiden tai jopa rangaistuksen välttämisen takia. Ulkoisen motivaation palkkiot ovat useimmiten myös lyhytaikaisempia sisäisiin palkkioihin verrattuna, joten niitä tarvitaankin usein motivaation ylläpitämiseksi. Säännöllinen positiivinen palkkio ja palaute musiikkia opiskelevan opettajalta, tai jatkuva kehu ja arvostuksen osoittaminen läheisiltä voivatkin toimia positiivisena motivaation ylläpitäjänä. Ulkoiset palkkiot eivät myöskään ole kovin tehokkaita oppimisen tehostajia, sillä ulkoisesti motivoitunut valitsee usein sellaisia sisältöjä tai opiskelutyylejä joilla pääsee riittävän hyvään tulokseen mahdollisimman pienellä vaivalla. (Kantelinen 1995, 42-43; Peltonen & Ruohotie 1992, 18-21; Stipek 1998, 39-52; Stipek 1996, 95-102.)

Varsinkin pitkäaikainen harrastustoiminta tai kiinnostus vaatii sisäistä motivaationa säilyäkseen, mutta ulkoinen motivaatio saattaa toimia harrastuksen ylläpitäjänä harrastustoiminnan alkuvaiheessa. Sisäinen motivaatio ja ”palo” harrastukseen voikin vahvistua myöhemmin harrastuksessa jatkuvasti kehittyessä. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät siis ole toisiaan poissulkevia, vaan ne esiintyvät usein samanaikaisesti ja tukevat toisiaan. Usein on kuitenkin osoitettavissa, että toinen osapuoli ilmenee vanhempana. (Anttila & Juvonen 2002, 104; Peltonen & Ruohotie 1992, 19.) Oppilaan sisäinen motivointi voikin olla tärkeää tutkimuskysymyksen kannalta. Oppilaiden innostaminen musiikkiin ja heidän musiikkiharrastuksen tukeminen opetuksessa voivat vaatia syvänkin sisäisen motivaation syntymistä. Heidän itsensä kannalta olisi todella hyödyllistä jos musiikkia koulussa opiskeltaisiin sisäisen kiinnostuksen vuoksi, ei ulkoisten palkkioiden toivossa.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää minkälaisia näkemyksiä aikuisilla musiikin harrastajilla on siitä, millä tavoin oppilaiden musiikista innostumista ja mahdollista musiikkiharrastusta voisi tukea peruskoulun musiikinopetuksessa. Tarkoituksena on peilata haastateltavien omia kokemuksia koulun musiikinopetuksesta ja omasta musiikkiharrastuksesta, ja etsiä sieltä ajatuksia, kokemuksia sekä ideoita mitä voisi mahdollisesti tuoda koulun musiikinopetukseen. Keskiössä ovat myös haastateltavien omat kokemukset musiikin opettelusta, säveltämisestä ja improvisaatiosta, sekä niiden soveltamisesta kouluopetuksessa.

Tutkimukseni nojaa vahvasti haastateltavien kokemuksiin, mielipiteisiin ja omiin ideoihin, joten minkäänlaista yleistettävää tietoa tutkimukseni ei tuota. Tutkimuskysymyksissäni olen pyrkinyt korostamaan tutkimuksen vahvasti subjektiivisuuteen nojaavaa luonnetta:

1. Minkälaisilla tavoilla peruskoulun musiikinopetus voisi tukea oppilaan innostusta musiikista ja oppilaan musiikkiharrastusta musiikkiharrastajan näkökulmasta?
2. Minkälaisilla tavoilla harrastajan omia toimintamalleja musiikin opetteluksa, säveltämisessä ja improvisaatiossa voisi tuoda koulun musiikinopetukseen musiikin harrastajan näkökulmasta?

Tutkimusaineisto kerättiin laadullisella puolistrukturoidulla teemahaastattelulla.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia neljän haastateltavan kokemuksia musiikkiharrastuksen ja peruskoulun musiikinopetuksen yhteyksistä. Keskiössä oleva haastateltavien näkökulmien huomioiminen kuvastaa tutkimukseni laadullista tutkimusotetta. Aineistonkeruumenetelmäni puolistrukturoitu teemahaastattelu ja teoriasidonnainen sisällönanalyysi kuvastavat myöskin laadullista tutkimusotetta. (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.) Tutkimukseni luonteesta johtuen en ole myöskään kokenut tarpeelliseksi hypoteesien tekemistä, sillä ne olisivat voineet vääristää tutkimuskysymysten ja haastatteluiden teossa.

Tutkimukseni on tapaustutkimus (*case study research*). Tapaustutkimusta tai tutkittavaa tapausta on varsin vaikea määritellä, mutta Bill Gillham (2000) tekee aloitteen määrittelemällä sitä näin: se on tosimaailmaan kytkeytyvää ihmisen toimintaa, sitä voi tutkia ja ymmärtää vain kontekstisidonnaisesti, se ilmenee täällä ja nyt ja sen rajoja voi olla vaikea määritellä kontekstisidonnaisuudesta johtuen. Minun tutkimuksessani on neljä tutkittavaa tapausta, ja tapaustutkimuksessa tapauksia eli tutkittavia yksiköitä voi olla enemmän kuin yksi. Kuitenkin kokonaisuutena voidaan puhua tapaustutkimuksesta. Tutkimussuuntaukselle on myös tärkeää, että se perustuu ennalta tutkittuun teoriataustaan; näin myös minun tutkimukseni on muotoutunut. Vaikka tutkimukseni kohdejoukko on melko pieni, jokaiseen yksilöön kohdistuu kuitenkin syvälinen ja runsas tiedonkeruu. Laadullinen keskittyminen pienen joukkoon antaa minulle mahdollisuuden tutkia ja keskittyä yksityiskohtiin. Näistä syistä olen harkinnanvaraisesti valinnut näinkin pienen joukon. (Gillham 2000, 1-2; Hirsjärvi & Hurme 2009, 58-59.)

Neljän henkilön kokemusten analysoinnissa en pyri selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä tai tuottamaan yleistettävissä olevaa tietoa, vaan tarkoituksenani on tutkimusaiheen totuudenmukainen kuvailu. Tutkimukseni on kuitenkin tärkeä ja merkittävä omassa kontekstissään. Tarkoituksena on myös päästä tutkimaan tutkimusaihetta sisältä päin haastateltavien perspektiivistä. Tärkeää on nähdä ja

dokumentoida mitä musiikin harrastajat oikeasti kokevat tutkimuskysymysten teemoista. (Gillham 2000, 11; Saaranen-Kauppinen & Suoranta 2006.)

4.1 Aineiston koonti

4.1.1 Haastateltavien valinta

Kohdejoukko vaikuttaa siihen, miten haastattelua käytetään ja ketä valitaan haastateltaviksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Tutkimukseni kohdejoukko haastateltavat ovat samoja kuin kandidaatintutkielmassani. Valitsin heidät siksi, että tunsin heidän musiikkitaustansa hyvin. Tiesin kaikkien olevan aktiivisia musiikin harrastajia (Metsämuuronen 1995, 22-23), ja jokainen oli tietojeni mukaan säveltänyt ja improvisoinut musiikkia. Nämä syyt olivat todella merkittäviä syitä valitessani haastateltavia, arvelin heidän olevan siis sopivia henkilöitä vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Myös tutkimusekonomisista päädyin näihin haastateltaviin.

Haastateltavia oli siis neljä: kaksi naista ja kaksi miestä. Molemmat naiset ovat 27-vuotiaita, toinen miehistä on 27-vuotias ja toinen taas 24-vuotias. Kaikki olivat todella halukkaita ja kiinnostuneita haastatteluun osallistumisesta heiltä kysyttäessä. Tutkimukseni kannalta sukupuolella ei ole minkäänlaista merkitystä, mutta se sattui menemään puoliksi haastateltavien osalta. Haastateltavien joukko on muuten melko samanlainen iän ja myös musiikkiharrastuksen osalta, kuten tulen myöhemmin tutkimuksessani osoittamaan. Tästä syystä voisi olettaa, että haastateltavien vastauksia voisi hyvinkin verrata toisiinsa, ja voisi myös olettaa, että he esittävät melko tavanomaista nuorten musiikkia harrastavien aikuisten ryhmää.

Kuitenkin voi pohtia sitä, että onko minun kohdejoukko oikeasti edustava. Tähän ei voi olla minkäänlaista absoluuttista totuutta, sillä kukaan tutkija ei voi olla täysin varma tutkimusjoukon edustavuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 60). Haastattelututkimuksissa on yleistä, että tutkija helposti turvautuu tuttuihin ja heidän kontakteihin haastateltavia etsiessään, mutta tärkeää olisi saada mahdollisimman iso ja monipuolinen kohdejoukko (Rapley 2007, 17). Tietenkään en

voi olla täysin varma edustavuudesta, mutta kuten jo aikaisemmin mainitsin, voisi kohdejoukon olettaa edustavan tyypillistä otosta musiikkiharrastajien joukosta. Tästä syystä en koe se olevan ongelma, että he ovat minulle myös ennestään tuttuja.

4.1.2 Haastattelun luonne ja kysymykset

Haastattelujen kannalta huolellinen suunnittelu etukäteen todennäköisesti ehkäisee hankalan jälkipaikkailun haastattelujen jälkeen. Minun haastatteluissani halusin saada sellaisen aineiston jonka avulla pystyisi tekemään luotettavasti tutkimuskysymyksiäni vastaavia päätelmiä. Tästä syystä tein haastattelurungosta mahdollisimman perusteellisen ja tutkimuskysymyksiini mahdollisimman hyvin ohjaavan. Mainitsin jo tämän luvun alussa, että en halunnut tehdä hypoteeseja tutkimuskysymyksiini. Tutkimusaiheeni on verrattain kompleksinen, tutkiihan se ihmisten toimintaa, näkemyksiä ja ideoita, joten hypoteesien muodostaminen olisi hyvinkin kyseenalaista. Tästä syystä niiden tekeminen voisi hyvin todennäköisesti haitata kysymysten asettelua ennako-odotusten mukaisiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 65-66.)

Tutkimuskysymykseni tähtäävät haastateltavien omiin kokemuksiin, joten koin puolistrukturoidun teemahaastattelun sopivan parhaiten haastattelun rungoksi. Haastattelussa oli selvät teemat, mutta strukturointia siihen tulee selvillä kysymyksillä teemojen alla. Teemahaastattelussa perinteisesti ei ole varsinaisia valmiita kokonaisia kysymyksiä vaan alateemoja, joista haastatteluhetkellä kysymykset muodostetaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66-67). Mielestäni oli tärkeää myös se, että haastattelutilanne ei tunnu kovin tutkimusmaiselta, vaan toivoin tilanteen olevan enemmän keskusteluhetki josta kuitenkin saa merkityksellisen tutkimukseni kannalta. Tämän takia teemahaastattelu sopii hyvin tutkimukseni luonteeseen, sillä sen fokus on haastateltavan kokemuksissa ja merkityksissä itsessään, ja haastattelutapa vähentää tuntemusta tutkimusasetelmasta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Haastattelukysymysten sisältö noudattelee hyvin paljon tutkimuskysymyksiäni. Teemahaastattelun luonteesta johtuen ei ole oleellista strukturoida kysymyksiä tarkkaan, vaan tärkeää on muodostaa päälinjoja joilla haastattelua viedään eteenpäin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 106). Näin ollen

haastattelusta saadaan enemmän keskustelumainen, mutta kuitenkin sisällöllisesti antoisa.

Haastattelun kysymykset jaoin kolmeen eri osaan (liite 1), ja jokaisessa osiossa on muutamia kysymyksiä. Ensimmäisessä osassa kysyin haastateltavaan musiikkiharrastustaustasta. Toisessa osassa kysyin minkälaisilla tavoilla voisi yleisesti vaikuttaa oppilaiden innostumiseen musiikista ja oppilaiden musiikkiharrastukseen. Viimeisessä osassa kysyin minkälaisilla tavoilla haastateltavien omien musiikin oppimis-, sävellys- ja improvisointitapoja voisi soveltaa koulun musiikinopetuksessa. Koin tärkeäksi, että jokaisessa osiossa on useita, koska haastateltavalle on helpompaa vastata moneen lyhyempään ja yksinkertaisempaan kysymykseen, kuin pitkiin ja monimutkaisiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 105). Kysymysten määrällä halusin myös varmistaa perinpohjaisen tiedon saannin tutkimuskysymyksiini.

4.1.3 Haastattelutilanteet

Kaikki haastattelut järjestyivät viikon sisään loka-marraskuun 2017 vaihteeseen. Ensimmäinen haastattelu tapahtui ravintolassa Helsingin Kalliossa, mutta kuitenkin rauhallisessa ja mukavassa ilmapiirissä. Kolme muuta haastattelua tapahtui Kaisa-talon ryhmätyötiloissa täysin häiriöttömissä oloissa. Kaikille haastateltaville tarjosin kahvin tai teen. Kaikki haastattelutilanteet sujuivat mielestäni hyvin, ja myös haastateltavilta sain positiivista palautetta kiinnostavasta keskustelusta. Jokainen haastateltava oli minulle ennestään tuttu, joten haastattelut muistuttivatkin enemmän keskustelua. Näin olin toivonutkin. Olin kuitenkin myös tyytyväinen haastattelujen sisältöön tutkimukseni kannalta. Haastattelut vaihtelivat pituudeltaan jonkin verran, lyhin kesti noin 37 minuuttia, pisin reilun tunnin. Jokaisessa haastattelussa sain kuitenkin perinpohjaiset vastaukset kysymyksiini.

Äänitin haastattelut älypuhelimellani, jossa oli testien perusteella yllättävän hyvä ja selkä äänenlaatu. Missään haastattelussa ei ollut epäselvyyksiä äänen kannalta niitä litteroidessa, myös ravintolassa tapahtunut keskustelu tallentui todella selkeästi pienestä taustahälinästä huolimatta. Koin äänittämisen todella tärke-

äksi, sillä näin koin haastattelun kulkevan sujuvasti ilman mitään turhia katkoja. Näin ollen pystyimme haastateltavien kanssa keskittymään sujuvaan keskusteluun, vaikkakin minulla oli myös kannettava tietokoneeni esillä haastattelurunkooneen. Haastateltavat eivät myöskään reagoineet millään tavalla kielteisesti äänittämiseen, heille oli aivan selvää ja tuttua jo kandidaatin tutkielmastani puhelimeni olemassaolo tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92-93.)

4.2 Tutkimusaineiston analyysi

Päätelmien tekeminen tekstistä on runsaasti helpompaa kuin äänitteistä, varsinkin jos äänitteet ovat kovin pitkiä niin kuin minulla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Tästä syystä päätin litteroida haastattelut tekstimuotoon. Kuuntelin haastatteluja tavallisella ääniohjelmalla tietokoneella ja kirjoitin ne word-asiakirjaksi. Haastatteluiden osalta isoin osa työajasta kului haastatteluista litteroimiseen, jossa meni laskujeni mukaan ainakin 20 tuntia. Litteroin sanatarkasti kaiken äänityksissä keskustellun. En kokenut tarpeelliseksi pikkutarkkaa purkamista keskustelun osapuolten taukoja, huokauksia, äänenpainoja ja jopa naurahduksia myöten. Erityisesti keskusteluanalyysissä edellytetään näinkin tarkkaa litterointia, mutta tällainen analyysitapa ei ole keskiössä tutkimuksessani. Toisaalta puheen sanatarkkakaan ei välttämättä olisi ollut tutkimukseni kannalta tarpeellista, sillä litteroin henkilökohtaisesti jokaisen haastattelun. Minullehan haastattelut olivat täysin tuttuja, joten olisin varmastikin tunnistanut haastatteluista oleellimmat keskustelujen teema-alueet. Koin kuitenkin varmemmaksi purkaa puheen sanatarkasti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 140-142.)

Jokaisesta haastattelusta syntyi 9-13 sivua tekstiä fonttikoolla 12. Helpotin analyysivaihetta jo litterointivaiheessa, sillä merkkasin selvästi haastattelun teemojen aloitukset tekstiin isommalla ja paksummalla fontilla. Näin ollen jo aloitin analyysivaihetta haastattelujen purkutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 142). Mitään päätelmiä en kuitenkaan vielä tehnyt, sillä teemojen vaihtuminen oli hyvin selkeästi ilmaistu äänitteiden keskusteluissa.

Laadullisen tutkimuksen analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Analyysin voidaan ajatella valottavan jonkin yksityiskohtaisen, kuten vaik-

kapa käsityksiä musiikinopetuksen järjestämisestä, loogisen kokonaisuuden rakennetta. Vaikka aineisto koostuisi erillisistä tutkimusyksiköistä, kuten minulla, argumentointia ei voi rakentaa yksiköiden eroihin erilaisten ominaisuuksien suhteen, ja näiden erojen tilastollisiin yhteyksiin. Toisin sanoen haastateltavieni ajatusten ominaisuuksien eroa ei voisi käyttää tutkimukseni tulosten argumentoinnissa. Ne voivat kuitenkin olla lisähuomion kohteena. Tarkoituksena on saada absoluuttinen kuvaus aineiston analyysistä, kaikki analyysiin otetut seikat tulisi ilmentää siten, että ne eivät ole ristiriidassa tulkintojen kanssa. Toisin sanoen keskiössä on ilmiön totuudenmukainen kuvailu. Laadullista analyysiä ei myöskään tehdä sen takia, että voimavarat eivät jostain syystä riitä määrällisen analyysin tekemiseen. Laadullisessa analyysissä suuri tutkimusyksiköiden joukko tai tilastollinen argumentointitapa ei ole tarpeen tai mahdollinen. (Alasuutari 2011, 31.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta eli tulkinnasta. Havaintojen pelkistämisessä on kyse aineiston tarkastelusta ja löydettyjen seikkojen yhdistämisestä. Tarkastelussa aineistoa tutkitaan aina jonkin teoreettisen taustan näkökulmasta, tutkimuksessa näkökulmia ovat muun muassa musiikinopetus, musiikin oppiminen, säveltäminen ja improvisaatio. Näiden muodostaman teoreettisten ”lasien” läpi tarkastelen aineistoani ja yhdistelen niiden avulla löydettyjen ajatusten avulla teemoja, jotka tulevat arvoituksen ratkaisun eli tulkinnan kohteeksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseni viitekehykseen nojaten pyrin tekemään merkitystulkintoja tutkimukseni aineistosta, joita sitten kuvailen tulokset-luvussa. (Alasuutari 2011, 32-39.)

Tutkimusaineistoni sisällön osalta käytän laadullista sisällönanalyysiä. Tätä menetelmää voidaan pitää eräänlaisena perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voi pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää muihin erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tarkemmin eriteltynä tutkimustani ohjaa nimenomaan teorialähtöinen sisällönanalyysi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä olen eritellyt aineistoni kannalta merkittäviä aiheita, joita peilaan tutkimuksessa hankittuun aineistoon. Toisin sanoen

aineiston luokittelu perustuu tutkimukseni viitekehykseen, jolloin se ohjaa analyysiä. Tässä voi ajatella, että tutkimukseni logiikka perustuu deduktiiviselle päättelylle. Olen teoreettisessa osassa hahmotellut ne kategoriat, ja kuten jo mainitsin, suhteutan omat tutkimustulokseni niihin. Lähden siis hakemaan deduktiivisesti vastauksia teorialähtöisiin tutkimuskysymyksiini haastateltavien omien musiikkikokemusten kautta. Tässä suhteessa ei voi myöskään ajatella, että lähtisin testaamaan viitekehykseni paikkaansa pitävyyttä, sillä tutkimukseni haastateltavien joukko on hyvin pieni. Tarkoituksenani onkin pikemminkin löytää yhtäläisyyksiä teoriataustani suhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 100 & 116.)

Seuraavassa luvussa olen eritellyt tutkimustuloksiani. Teemoittelen haastattelujen vastauksia viitekehykseen nähden, ja etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Lisäksi tärkeää on ollut myös vertailla haastateltavien ajatuksia keskenään, vaikkakaan mahdollisista eroista ei voi vetää minkäänlaisia merkitseviä johtopäätöksiä. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tarkoituksena on löytää erilaisia ja mahdollisesti käyttökelpoisia ideoita hyvään ja innostavaan musiikin opettamiseen.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimukseeni osallistui neljä nuorta aikuista musiikin harrastajaa, kaksi naista ja kaksi miestä. Haastateltavat ovat samoja kuin vuonna 2016 tehdyssä kandidaatintutkielmassani. Toisin kuin edellisessä tutkimuksessani, nimeän haastateltavat sukupuolineutraalisti, sillä sukupuolella ei ole minkäänlaista merkitystä vastauksiin liittyen. Olen nimennyt haastateltavat näin: Henkilö 1, Henkilö 2, Henkilö 3 ja Henkilö 4. Tässä luvussa käyn läpi haastatteluista usein esiintyviä teemoja suhteuttaen niitä viitekehystaustaan ja vertailen niitä myös toisiinsa. Aluksi erittelen haastateltavien omia tapoja uusien musiikkikappaleiden opetteluun sekä heidän säveltämis- ja improvisointitapoja. Tämän jälkeen erittelen haastateltavien ajatuksia siitä, millä tavoin peruskoulun musiikinopetusta olisi yleisellä tasolla hyvä järjestää niin, että se tukisi oppilaiden innostumista musiikista sekä mahdollista musiikkiharrastusta. Viimeiseksi käsittelen haastateltavien omien oppimis-, säveltämis- ja improvisointitapojen soveltamista musiikinopetuksessa haastateltavien näkökulmasta. Nämä kolme osa-aluetta noudattelevat pitkälti haastattelujen runkoa (liite 1). Viimeisessä yhteenveto –alaluvussa kokoan yhteen tulosten tulkintaa tarkemmin viitekehykseen nähden.

5.1 Haastateltavien tapoja musiikin opettelussa, säveltämisessä ja improvisaatiossa

Kaikki haastateltavat harrastavat musiikkia nykyäänkin, osa enemmän ja osa vähemmän.

”No, tällä hetkellä se on ehkä vähän jäänyt kaiken muun tiimellyksessä. Edelleen on bänditoimintaa missä laulaa ja soittaa. Sitten mä oon edelleen toki poissaolevana Pop-Jazz konservatoriolla, mut tarkoitus olis sieltä se kymppitutkinto suorittaa... Ja siinä se oikeastaan varmaan on, ja sit on toki sellasta satunnaista lauleskelua ja mahdollisuus käydä niinku yksityisesti laulutunneilla, mutta en oo aikoihin käynyt. Musiikin kuuntelu on päivittäistä.” (Henkilö 1)

”Se on epäsäännöllistä, että ei voi sanoa mitään tiettyä viikkotuntimäärää, mut mä sanoisin jos nyt pitäis arvioida, vähän vaihdellen, niin sellaset kaks tuntii viikossa ehtii, ja niinku laulu, ja sit mä säestän itteeni... pianolla, toisinaan kitaralla, tai tällä hetkellä kitaralla, kun mä oon muuttanu just, niin piano on korjauksessa. Mut piano on pääinstrumentti laulun jälkeen. Laulu on ykkönen ja piano on sit kakkonen. Sitten kitara.” ja musiikin kuuntelusta... ”No se menis siihen var-

maan pariin tuntiin, niinkun työmatkoilla ja vapaa-ajalla. Mut mä tykkään kuunnella radioo ja puheohjelmii, et musiikkia varmaan on se pari tuntii.” (Henkilö 2)

”No se on vähän silleen on ja off. Piano mul on aina ollu silleen se ykkösinstrumentti, mut sitä mä en kyl nyt aika pitkään aikaan oo soittanu, ehkä vuosi sitten mä pidin mun kummityölle pianotunteja, niin silloin se tulis taas takas silleen viikottaisesti, mutta lähinnä kitaraa mä soitan varmaan silleen, ei nyt ehkä ihan päivittäin mut monta päivää viikossa, et ainakin vähän koskee siihen.” ja musiikin kuuntelusta... ”Se on itse on vähän vähentyny jännästi, oon huomannu, mut lähinnä kuuntelen musiikkii silleen ku liikkuu julkisissa esimerkiksi kaupungilla. Et himas mä enää niin usein muuten vaan kuuntele.” (Henkilö 3)

”Päivittäin kuuntelen musiikkia tositaroituksella ja soitan vähintään joka toinen päivä soitinta, ja muiden kanssa vähintään kerran viikossa... ja soitan kitaraa.” (Henkilö 4)

Haastateltavien musiikkiharrastus tällä hetkellä on melko samanlaista, Henkilön 4 ollessa ehkä eniten aktiivinen harrastuksessaan. Kaikki paitsi Henkilö 3 mainitsivat soittavansa myös yhtyeessä. Tässä alaluvussa käsittelen haastateltavien tapoja musiikin oppimiseen, säveltämiseen ja improvisaatioon.

5.1.1 Uuden kappaleen opettelutavat

Henkilö 1 kertoi pitävänsä kuuntelemista ensisijaisena tapana opetella uusi kappale, mutta asia riippui myös kappaleen tuttuudesta. Tutumpien kappaleiden kanssa hän kertoi käyttävänsä nuotteja tukena, mutta tuntemattomimpien kanssa kuuntelu toimi ensisijaisena keinona opettelemiseen. Tapojen käyttö riippui myös tilanteesta, eli soittiko yhtyeen kanssa ja millä instrumentilla. Ensisijaisena opettelutapana laulussa toimi kuuntelu. Pianolla tapana oli nuotit, mikäli kappale oli ennestään edes vähän tuttu. Opettelutapojen arvottaminen riippui myös tilanteesta, yhteytoiminnassa Henkilö 1 kertoi käyvänsä harjoiteltavia kappaleita pianolla ensisijaisesti nuottien avulla läpi. Hän kuitenkin piti kuuntelemalla opettelua itselleen hyvänä tapana.

”Mutta toki siis korva... niinku tällanen mallista oppiminen, niin on niinku lähtökohtaisesti myös muissa alueissa opiskelen tai yritän opiskella, niin mulle sellainen hyvä tapa. Mä mallinnan jonkun jutun ja sitten pistän sen itse käytäntöön.” (Henkilö 1)

Myös Henkilö 2 koki korvakuulolta opettelemisen sopivan itselleen hyvin.

”No, laulussa kyllä. Mulle se ainakin sopii, korvakuulo. Ehkä se myös johtuu siitä, että se on mulle helpompi tapa, luontasempi, niin sit mä nojaudun siihen, et mä

en tavallaan halua hankaloittaa mun omaa elämää. Sitten nuoteissa aina se tietysti, et niitä pitää ettii, et ne ei löydy ees netistä silleen vapaana, ja sit mä oon niin laiska et mä en jaksu tehdä sitä työtä, ellei niinku pidä... et jos on vaikka keikka tulossa tai joku mihin mä tarviin ne, niin kyl mä ne sit hommaan, mut emmä niinkun omaksi ilokseni oo jaksanu hommata.” (Henkilö 2)

Hän koki myös, että kuuntelemalla oppiminen oli nykyään ensisijainen kappaleen opiskelutapa erityisesti laulussa, mutta pianonsoitossa hän koki nuottien olevan tärkeämpiä. Kuuntelemalla kopioinnilla hän tarkoitti sitä, että kuuntelee ja opettelee kappaleen laulun niin kuin se levyversiossa kulkee, ja vasta sen jälkeen hän miettii miten sitä voisi muuntaa itselleen sopivaksi. Henkilön1 tapaan hän koki myös kuuntelemalla oppimisen olevan hänelle sopiva ja luontainen tapa, ja lisäksi nuottien löytämisen eteen pitää hänen mukaan nähdä jonkin verran vaivaa. Niiden käyttö oli kyllä myös itsenäisen opiskelun myötä vähentynyt. Henkilö 2 pohti myös ajan antamista ja keskittymistä hyvänä tapana uuden kappaleen opiskelussa.

”No emmä ehkä huonoa tapaa keksi, mut varmaan aika epätehokkaita tapoja on. Esimerkiks joku semmonen... no ylipäättään et sul pitää olla joku semmonen et sulhan pitää olla aikaa sille kappaleelle, et mä oon kyl ite huomannu et jos mulla on hirvee kiire ja mä en suo ajatusta sille kappaleelle, niin enhän mä sitä sitten opi. Et se on ehkä se huonoin tapa oppii, et ei suo sille aikaa tai ajatusta.” (Henkilö 2)

Henkilö 3 käyttää ensisijaisena tapana kappaleiden opettelussa kitaratabulatuureja (kitaratabit), vaikkakin sanoi kuuntelun olevan hänen mielestään kehittävämpi tapa. Tabulatuurit ovat kielisoittimille tarkoitettu musiikin merkintäkeino, mitä voi verrata tavallisiin nuotteihin. Tabulatuureja pidetään kuitenkin usein nopeampana ja helpompana keinona opetella vaikkapa kitaralla uusi kappale. (Kitarat.info 2017.)

”Kehittävämpi tapa ois ehottomasti se et sä ite kuuntelet ja yrität sit selvittää tavallaan sen niinkun korvakuulolt, sehän helppo ratkasu löytää suoraan ne tabit siihen.” (Henkilö 3)

Kitaratabulatuurit ja soinnut hän kertoi etsivänsä internetistä. Korvakuulolta opettelemista hän koki tekevänsä silloin kun tabulatuureja tai sointuja ei ole saatavilla. Henkilö 3 koki kuitenkin nykyään opettelevansa kappaleita enemmän korvakuulolta kuin aikaisemmin.

Henkilö 4 kertoi kuuntelun olevan ensisijainen tapa kappaleiden opettelussa, mutta kertoi kuitenkin tarkoituksenmukaisesti opettelevan hyvin harvoin uutta musiikkia. Kuitenkin hän kokee plokkaavansa kappaleita puoliksi vahingossa, jos hän huomaa soittavansa kitaralla jotain toista kappaletta muistuttavaa asiaa (plokkaaminen tarkoittaa korvakuulolta opettelua). Tämä ei kuitenkaan ole varsinaisesti uuden kappaleen opettelemista. Kuuntelun hän koki Henkilön 3 tapaan olevan myös opettavaisempi keino tabulatuuriin käyttöön verrattuna, niiden ollessa enemmän helppo ja nopea tapa oppia. Henkilö 4 myös tuumi niistä opettelun olevan huonompi tapa soiton kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen.

”No mun mielest kans se tabulatuureist kattaminen on vähän huono, et sä voit osata soittaa jonkun biisin, jonkun vaikeekin biisin, mut ei se tarkota sitä et se kuulostaa hyvältä. Sä voit soittaa jokaisen sävelen ihan oikeeseen aikaan, mut ei se vältsii kuulosta hyvältä. Mut sit taas blokkamalla sä niinkun tajuut sen rytmin ja kaiken, sen koko soiton paremmin.” (Henkilö 4)

5.1.2 Säveltäminen

Kaikki haastateltavat olivat säveltäneet musiikkia enemmän tai vähemmän vakavasti musiikkiharrastuksessaan. Halusin kartoittaa heidän säveltämisprosessiaan, kysyin mistä heidän sävellysprosessinsa lähtee liikkeelle ja mistä ideat kumpuavat. Henkilö 1 koki sävellysprosessinsa lähtevän liikkeelle itsellä olevasta tekstistä johon hän kehittää melodioita tai toiste päin niin, että mielikuvaan mahdollisesta melodiasta syntyy tai tuodaan teksti. Tässä apuna ovat myös Henkilön 1 isä ja sisko sanoituksen tuottajina. Ideat sävellyksiin ovat kummuneet esimerkiksi laulutunneilla tehtyjen harjoitteiden pohjalta, joista syntyy erilaisia aihioita uusiin melodioihin. Hän myös tuumi sävellystensä ideoiden pohjautumisesta näin:

”Ja kyllä ne hyvin vahvasti aina pohjautuu sellasiin mitkä kuulostaa mun korvaan kivalta, ja se taas tulee varmasti siitä et minkälainen musiikki mua yleisesti miellyttää.” (Henkilö 1)

Myös Henkilö 2 koki sanoitusten ja kirjoitusten olevan tärkeässä osassa sävellysprosessissaan, hän koki sanoitusten muodostuvan aina ensin melodioita. Hän kokee myös, että hänelle tulee toisinaan myös melodia-ajatuksia, mutta ne katoavat mielestä ilman sanoitusten liittämistä niihin. Säveltäminen voi rakentua jonkin teeman, vaikkapa ikävä –tunteen ympärille, mutta hän ei koe, että pro-

sessissa olisi minkäänlaisia ohjeita. Henkilö 2 arvelee myös, että ideat säveltämiseen saattavat kummuta musiikkityyleistä mitä kuuntelee, hänen tapaukseen esimerkiksi RnB:stä. Sävellysprosessi on hänelle jonkinlaista tajunnanvirtaa missä yhdistelee erilaisia asioita, mutta joskus sävellysten ideoiden syntyperä voi olla täysin tunnistamattomissa.

”Mut se on ihan mielenkiintosta pohtii sitä, koska sitten ku niitä kuitenkin tulee tehty välillä niitä kappaleita, niin vähän että... mut oon mä pari kertaa ollu silleen, et mistä tääkin nyt sitten sai alkunsa tää biisi tai näin. Niit vaan tulee.” (Henkilö 2)

Henkilön 3 säveltämisprosessit ovat hänen mukaansa olleet lyhyempiä melodioita tai sointukuvioita, eikä hän ole omien sanojensa mukaan tarkoituksenmukaisesti säveltänyt kokonaisia kappaleita samalla tavalla kuin muut haastateltavat. Säveltäminen syntyy hänellä instrumentilla soittelusta, josta saattaa muodostua jopa vahingossa vaikka jokin hyvän kuuloinen riffi mikä siirtyy sitten lisätyöstöön. Riffillä tarkoitetaan toistuvaa lyhyehköä melodista kulkua kappaleessa, mitä voisi verrata esimerkiksi laulumelodiaan, mutta riffi on kuitenkin enemmän rytmistä kulkua vahvistava pohja kappaleessa (Randel 1986, 708). Henkilö 3 on myös tehnyt erilaista teknomusiikkia ja niin sanottuja biittejä tietokoneella ystävien kanssa, mutta kitaralla ja pianolla sävellysideat ovat syntyneet yksin. Biitti tarkoittaa esimerkiksi rap-musiikissa olevaa taustamusiikkia.

”No pääasiassa yksin joo tehny, on mulla joskus ollu jotain frendejä siinä mukana. Se on ollu vähän eri tyyppistä, sit sit ollaan tehty koneella jotain niinku teknomeininkejä tai jotain biittejä tai tollasii, mut et kyl mä yksin oon jos se on kitara tai piano, perinteisesti.” (Henkilö 3)

Henkilöllä 4 säveltämisen ideat lähtevät usein jostain mieleen tulevasta kitaralla soittamisen kautta syntyvästä toistuvasta ideasta, esimerkiksi hän käytti termiä ”pumppaava sävel”, mikä voisi hänen mukaan olla vaikka jokin ”likki”. Likillä hän tarkoittaa jonkinlaista toistuvaa sävel- tai rytmikuviota, mitä voisi verrata edellä esittelemääni riffiin. Likki voi olla hänen mielessään myös muulla kuin kitaralla soitettua, esimerkiksi bassolla tai rummuilla. Tällaista hän kokee lähtevänsä sitten kehittämään kappaleeksi asti. Se voi olla myös jossain toisessa kappaleessa kuultu hyvänkuuloinen asia, mitä haluaa lähteä itse kehittämään erilaiseksi. Yhtyesoittoon idean viemisestä hän tuumii näin:

”Siin vaihees ku on yleensä... mul on siihen tiettyyn ideaan joku toinen kohta missä se vähän menee eri tavalla, et on vaikka vähän niinkun säkeistö ja kertosäe, koska jos... itteä ei yleensä hirveesti auta se et siin vaihees ku sä oot keksiny hyvän riffin, niin kun sitä aletaan soittaa, niin et sä siltikään keksi siihen mitään uutta koska siin menee se koko energia siihen, että soitetaan sitä yhtä juttua ja koitetaan saada kuulostaa se hyvältä. Ja mielummin aina kun on joku seuraava asia, tai monta asiaa mitä vois kokeilla siihen sen jälkeen tai päälle tai ennen tai väliin...” (Henkilö 4)

Säveltäminen on siis Henkilölle 4 hyvin epälineaarinen ja monitahoinen prosessi. Myös hän kokee, että ideat sävellyksiin tulevat kuunnellusta musiikista.

”Kuuntelee erilaista musiikkia ja löytää sieltä erilaisia juttuja mistä tykkää, ja emmä tiiä, jotain sieltä... tarkoituksella tai alitajuisesti kopioi, tai yrittää plokata ja se menee vähän vihkoon, ja sit tuleekin joku oman kuulonen...” (Henkilö 4)

5.1.3 Improvisaatio

Kaikki haastateltavat ovat harjoitelleet improvisaatiota musiikkiharrastuksessaan. Henkilö 1 on improvisoinut laululla bänditoiminnassa, laulutunneilla ja myös kahdestaan laulajaystävän kanssa. Esimerkiksi laulajaystävän kanssa improvisointi tarkoittaa hänellä vuoropuhelua, jossa pianon kanssa soitetaan erilaisia sävelmiä, joiden kulkua vuorotellen lähdetään improvisoimaan. Improvisointi voi olla myös erilaisten soolojen laulamista kappaleissa, joissa käytetään pohjana esimerkiksi laulutunneilla opiskeltuja tekniikoita ja sävelkulkuja. Pianolla hän ei ole improvisoinut juurikaan, koska ei koe taitojaan siinä niin vahvoiksi. Improvisointiin tulevista ideoista hän pohtii näin:

”Asioita mitä on kuullu aiemmin joissakin kappaleissa, mitkä on mun mielestä kivan kuulosia, tai sit monesti vaan se hetki ja kappale ja fiilis, mistä tahansa oikeestaan.” (Henkilö 1)

Henkilön 2 improvisointi on jäänyt vähemmälle musiikkiharrastuksessaan, mutta on kuitenkin harjoitellut sitä paljonkin laululla sen kuuluessa musiikkiopistonsa opinto-ohjelmaan. Hän on myös ”jमितellut” yhtyeensä kanssa soittoharjoituksissa, mutta se on ollut enemmän leikkimielistä kappeleiden lomassa olevaa hauskanpitoa. Ideat improvisointiin tulevat esimerkiksi kappaleen teeman sävelien tai osa-alueiden yksityiskohdista, joita hän kokee ”pyörittelevänsä” lauluimprovisaatiolla. Hän myös mainitsi, että räppääminen on hauska improvisoinnin tapa ja sitä pitäisi tehdä hänen mielestään lisää. Improvisoinnin hän kokee olevan eräänlaista vuoropuhelua tai signaalien lähettelyä, jossa reagoidaan yhty-

etovereiden tekemiin asioihin omassa soitossa tai laulussa. Esimerkiksi rumpalin soiton rytmimuutoksiin voi improvisoimalla reagoida jollain tavalla.

”No improvisoinnissa, ne tulee ihan siinä hetkessä, ja sitten, no kyl mä huomaa, sanotaan jos vaikka rumpali tekee jonkin tietynlaisen komppimuutoksen niin sit mä jotenkin reagoin siihen, et mä laulan siihen jotai, ja sit siit syntyy... sehän on vähän niinkun leikki, niinkun ne sanookin... että improvisointi on leikkii. Jotain siellä ihmiset lähettelee toisilleen niinkun signaaleja, mihin muut reagoi... emmä sit tiä mistä.” (Henkilö 2)

Henkilö 3 kertoi hankkineensa kitaralle loop-pedaalin, millä voi nauhoittaa ja toistaa kitaralla soitettuja riffejä tai melodioita, minkä päälle voi sitten improvisoida esimerkiksi kitarasoololla. Tällä tavoin hän onkin improvisoinut muutamia kertoja kitaralla. Improvisoinnissaan hän yhdistelee yhteen hyvältä kuulostavia säveliä ja kokonaisprosessin synnystä hän kertoo näin:

”...mut ehkä se kokonaisprosessi on kuitenkin aika semmonen niinku satunnainen. Ja et sitä vaan niinku kokeilee et mikä kuulostaa hyvältä ja menee niinku sen mukaan.” (Henkilö 3)

Henkilö 4 kokee improvisoivansa lähes aina yksin kitaraa soittaessaan. Hän kokee, että improvisoinnissa ei ole välttämättä minkäänlaista ideaa ja se on vain tilannekohtaista soittamista.

”No, emmä oikeestaan tiä. Se on aika tilannekohtasta, usein siinä ei oo mitään ideaa, se vaan on semmosta soittamista, ja sit välillä siin on ihan selvä, et lähden nyt improvisoimaan ja soitan tätä E-kieltä niin korkeelta ku pystyn ja niin nopeesti ku pystyn, koska nyt tuntuu siltä.” (Henkilö 4)

Hän ei koe soittavansa erityisesti improvisoituja kitarasooloja, mutta niiden takana olisi kuitenkin jokin hyväksi koettu sävelkulku, joka kuulostaa hänen korvaansa hyvältä. Perinteistä kitarasooloilua hän piti myös kulutettuna ja helppona tapana tuoda musiikkiin improvisoinnin kautta lisäarvoa. Muun improvisoinnin ideoiden kumpuamista hän kuvaili näin:

”Se on yleensä jotain biisejä, jonkun muun tekemiä biisejä mitä on vaan oppinu soittaa ajan myötä, tai sit omia riffejä kautta biisejä tai jotain, ja niit silleen vähän kaikkee sekottaa.” (Henkilö 4)

5.1.4 Säveltämisen ja improvisaation merkitys

Kaikki haastateltavat kokivat säveltämisen ja improvisoinnin vaikuttaneen positiivisesti omaan musiikkiharrastukseen. Henkilö 1 kuvaili improvisaation antaneen itseluottamusta niin esiintymiseen kuin instrumentin hallintaan. Improvisointi on myös auttanut häntä ymmärtämään omaa pystyvyyttä äänenkäytön mahdollisuuksiin, ja tätä hän koki havainneensa myös säveltämisessä. Säveltämisen hän koki vahvistavan omaa käsitystä laulutekniikasta ja laulun hallinnasta.

”...niinku harva säveltää itsellensä semmosii kappaleita joita tietää et ne ei sovelu omalle äänialalle, tai et ne on teknisesti niin haastavia et se kuulosta kivalta. Ni kylhän se tavallaan vahvistaa sitä tietynlaista käsitystä siitä omasta tekniikasta ja omasta instrumentin hallinnasta...” (Henkilö 1)

Henkilö 2 piti improvisointia tärkeänä yhteishengen luojana ja jännityksen laukaisijana yhtyesoitossa. Improvisoinnin avulla yhtyeen jäsenet hänen mukaansa kuuntelevat toisiaan paremmin, ja sillä voi olla myös paineita helpottava vaikutus. Hän ei osannut sanoa, miten improvisaatio konkreettisesti edistäisi musiikillisia taitoja, mutta ainakin sen avulla saa hyviä ideoita muuhun musiikkiin. Hän kyllä sanoi, että improvisointi kehittää varmasti jotain musiikillisia taitoja. Säveltämistä ja laulutunneilla käymistä hän vertasi niin, että laulutunneilta saa jonkinlaisia dokumentteja omasta edistymisestä. Säveltämisestä taas ei ole helppo itse havaita kehittymistä, varsinkin jos sävellyksiä ei ole äänitetty muistiin. Kuitenkin hän koki säveltämisen kehittäneen luovuutta ja uskallusta. Hän mainitsi vielä kaikesta musiikillisesta toiminnasta näin:

”...mut kyl mä uskon, siis tekeminen aina ruokkii tekemistä, et kyl se kehittää.” (Henkilö 2)

Henkilö 3 koki improvisoinnin kehittäneen sävelkorvaa eli sävelien tunnistamista musiikissa, joka oli yhteydessä myös kappaleiden opetteluun korvakuulolta.

”No siis nyt mä oon ehkä huomannu sen, että mä oon tehny ehkä enemmän just sitä mistä puhuttiin, niinku korvakuulolta yrittää löytää jonkun biisin, niin sitä mä oon niinku viime aikoina yrittäny tehdä vähän enemmän ku ennen. Ku on tehny sitä huomaa, et joitakin alkaa tunnistaa silleen paremmin, kyl se niinku kehittää just se sooloilu ja improilu.” (Henkilö 3)

Säveltämisen vaikutuksista Henkilö 3 ei puhunut tässä yhteydessä, tosin hän oli tehnyt sitä vähemmän.

Henkilö 4 koki säveltämisen ja improvisaation vaikuttaneen erittäin paljon omaan musiikkiharrastukseensa. Hän niiden parantaneen musiikkimakua tai tyyllistä ajattelua säveltämisessä, sekä erityisesti improvisoinnilla oli vaikutuksia myös soittotekniikkaan.

”...no kyl se silleen että se improvisoiminen ja soittaminen, niin se on ehkä kehittänyt sitä teknistäkin puolta, että sun käsi ja pää toimii jotenkin samalla tasolla...” (Henkilö 4)

Mielestäni merkittävä ja mielenkiintoinen huomio tässä kohtaa oli se, että säveltäminen ja improvisaatio liittyivät vahvasti toisiinsa haastateltavien vastauksissa. Muun muassa Henkilö 1 ja Henkilö 3 ajattelivat hyvin kuvaavasti asiasta näin:

”Ehdottomasti, kyllähän niinku improvisointi antaa... siinä syntyy helposti ideoita ja aihioita jonka pohjalta sitten joku sävellys voi syntyä. Kun sit taas se et jos ajattelee et lähtee niinku... toisaalta säveltäminenki on niinku eräänlaista improvisaatiota ennen kun se muovaantuu joksikin kiinteäksi tietyistä osista koostuvaksi kappaleeks.” (Henkilö 1)

”No kyl mä koen et ne aika silleen käsi kädessä kulkee, mut et...tai ainakin oma-kohtasen kokemuksen mukaan. Mut et jotkut ehkä pystyy silleen, et jos on paljon musikaalisuutta ja musiikinteorian taustaa, niin pystyy, et okei nyt mä lähen tekee biisin tässä ja tässä sävellajissa esimerkiks, mut mä näkisin silleen et kyl ne kummiski niinku... et ne parhaimmat on itellä ainakin syntyneet silleen satunnaisesti. Et se on semmonen improvisointi ja semmonen, et vaan kokeilee.” (Henkilö 3)

Säveltämisen ja improvisaation liitto näkyi myös haastattelun myöhemmin keskusteluissa. Näitä käsittelen alaluvussa 5.3.

5.2 Musiikillisen innostumisen ja musiikkiharrastuksen tukeminen musiikinopetuksessa

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, minkälaisia ajatuksia haastateltavilla on peruskoulun musiikinopetuksesta siten, että se tukisi musiikillista innostumista ja musiikkiharrastusta. Pääpaino on musiikkioppituntien aikana tapahtuvassa toiminnassa, mutta keskusteluissa ilmeni ajatuksia myös oppituntien ulkopuolisestakin

toiminnasta. Lisäksi keskustelimme hieman myös musiikkikappaleista ja -tyyleistä sekä niiden käytöstä musiikinopetuksessa.

5.2.1 Musiikkiin innostaminen

Keskusteluissa ilmeni, että haastateltavien oli vaikea vastata yksiselitteisesti siihen, millä tavoilla voisi innostaa oppilaita musiikkiin jos ei kyseessä musiikinharastaja. Varsinkin Henkilön 1 ja Henkilön 2 vastauksissa korostui tässä yhteydessä musiikin soittaminen ja instrumenttien kokeilun painottaminen, vaikka taustalla ei olisikaan kokemusta musiikin soittamisesta.

Henkilö 1 painotti matalan kynnyksen järjestelyjä ja oppilaiden omaa vaikuttamista instrumenttien kokeelliseen soittamiseen.

”Onko se sitten tällästä et tulee joku ihminen joka harrastajaa jotakin, niin esittelee sitä instrumenttia tai pääsee kokeilee sitä soitinta, tai sitten niin että oppilaat itse saa vaikuttaa siihen opetukseen, niin et jos jotakin kiinnostaa vaikka kitaran soitto niin tarjottais mahdollisuus kokeilla sitä, saada joku tuntuma siihen...”
 ”...et se pitäis olla jotain todella matalan kynnyksen... varmaan must jotain semmosii sekalaisii, kokeilla jotain instrumentteja tai laulua, tai niinkun rakentaa sitä opetusta tällasten... tulee mieleen semmoset tapauskohtaset tavat opettaa jotakin, et on vaik joku pop-musiikki, sit siihen otetaan jotain kappaleita jonka pohjalta se rakennetaan se opetus. Ja sit sen pohjalta tehdään niinkun tämmöstä... kokeillaan sitä musiikkia, haetaan sieltä niitä elementtejä mistä se koostuu, ja sit tehdään käytännössä jotakin, et lauletaan tai soitetaan yhdessä tai mitä vaan.”
 (Henkilö 1)

Myös käytännön musisoinnin painotus näyttäytyi Henkilön 1 vastauksissa ja hän ei koe liiallisen musiikinteorian edesauttavan innostumista musiikintunneilla.

Henkilö 2 korosti instrumenttien kokeilun lisäksi opettajan innostumisen näyttämistä, mikä myös voisi rohkaista soittimien kokeiluun. Lisäksi myös hänelle oli tärkeää mahdollisuuden ja rohkaisun antamisen oppilaiden käytännön musisointiin.

”No ainakin se, että se opettaja ois ite innostunu siitä musiikista, silhän on iso vaikutus, että se sen eleillä ja olemisella siellä luokassa antaa sen kuvan et se on kivaa ja innostavaa, ja rohkasee niitä oppilaita... niin sit sen opettajan pitäis kannustaa ja rohkasta et hei, et tuu vaan kokeilee tätä bassoo tai koklaa tätä rum-puu.” (Henkilö 2)

Vaikka Henkilö 2 on itse laulajataustainen, hän kuitenkin myönsi laulun olevan arka paikka monille koulussa.

”Ja itse asiassa minkä mä oon huomannu, et laulu on jotenkin aika vaikee juttu monelle oppilaalle, tai ite on ollu aina ihan into piukeena laulamas, mut nyt mä oon tajunnu et se on monelle ihan sellanen, et ei saakeli, et ei mä en halua laulaa.” (Henkilö 2)

Kuitenkin Henkilö 2 pohti sitä, että laulamista voisi hyvin käyttää opetuksessa pienemmissä ryhmissä, koko luokan kanssa sen onnistuminen voisi olla hänen mielestään vaikeaa.

Henkilö 3 koki, että musiikkiin innostamisessa opettajalla oli hyvin suuri vastuu oppilaantuntemuksessa. Hänen mielestään on tärkeää, että opettaja selvittää oppilaiden taitotason opetuksen suunnittelussa, jolloin opetusta saisi yksilöllistettyä. Hän korosti myös musisoinnin kokemuksia, vaikka ei olisi kokemusta musiikin soittamisesta. Musiikkiteknologian käytön hän koki olevan hyvä tapa näihin.

”...et se teknologia kyl antaa aika paljon apukeinoa ihan sinne luokkaan, et tavallaan ne jotka ei osaa mitään instrumenttii soittaa niin tavallaan sen avulla ne pystyy tuottaa jotain musiikkii, niin se on... ainakin monet opettajat on sanonu et se on sellanen niinku, et pystyy antaa niillekin oppilaille sellasen kokemuksen et nyt tehdään musiikkia, sävellystä, sitä niinku itsensä toteuttamista, niin... Mä toisin ehkä sen teknologian vahvemmin.” (Henkilö 3)

Henkilön 4 vastaukset olivat tässä kohtaa hieman abstraktimmat, mutta hänenkin mielestään olisi hyvä antaa kaikille oppilaille mahdollisuuksia musisointiin eikä vain niin, että musiikin harrastajat pääsevät soittamaan.

”...mut jotenkin se oli aina vaan sitä et tietyt tyypit soitti, ja vaik siel olis ollu semmosii innokkaita niin niille, ei niit laitettu soittaa ku ne ei osannu soittaa...” (Henkilö 4)

Hän totesi vielä vitsikkäästi, että parhaiten innostusta tukisi kymmenen tuntia musiikinopetusta viikossa.

5.2.2 Musiikkiharrastuksen tukeminen koulussa

Myös tässä kohtaa haastateltavien oli vaikea kertoa näkemyksiään musiikkiharrastuksen tukemiseen koulussa. Erityisesti tässä korostuivat heidän omat ko-

kemukset omalta peruskouluajalta. Kaikilla haastateltavilla korostui se, että harrastajaa ei olisi hyvä suosia liikaa musiikinopetuksessa, myös muille olisi tärkeää antaa tilaa. Henkilö 2 kuvasi tilannetta hyvin.

”...Mut siinhän on semmonen riski sitten et, jos sä oot musiikinopettaja, et sä tiedät sitten et sul on täällä oppilaana tämmönen sikahyvä vaikka basisti tai rumpalinalku, niin... tai ei sit saa alkaa vaan suosimaan sitä vaan sen perusteella, et siin on se pieni riski mun mielest olemassa. Mutta tota, ehkä sekin et tiedostaa sen riskin niin auttaa jo jonkin verran...” (Henkilö 2)

Henkilö 1 pohti, että varsinkin aloittelevalle harrastajalle saattaa olla ahdistavaa soittaa tai laulaa koko muun luokan nähden, joten hän suhtautui harrastajan liialliseen esilletuomiseen varautuneesti. Harrastusta voisi hänen mielestään tukea oppitunneilla erilaisten soittimien kokeilulla, samalla tavoin kuin harrastamattoman oppilaan innostusta.

Henkilön 2 mielestä harrastusta voisi tukea oppitunneilla esimerkiksi ryhmässä soittamisen huomioon ottamisella.

”Mut jotenkin joo, et niinku innostaa, ja sit ehkä sitä, et todennäköisesti tää tyyppi joka harrastaa musiikkii, todnäk harrastaa sitä niinkun yksityisellä, tai käy yksin tunneilla soittamassa, niin sitähan voi vaikka innostaa vaikka siellä koulun puolella sit siihen et hei me ollaan ryhmässä ja meit on täällä enemmänkin, ja kuunnellaan muita...” (Henkilö 2)

Hänen mielestään harrastusta tukisi myös se, että opettaja pienillä eleillä ja muistuttelulla huomioisi harrastajan taitoja, ja antaisi jopa vinkkejä harrastuksessa kehittymiseen.

Henkilön 3 mielestä myös harrastuksen tukemisessa olisi tärkeää oppilaantuntemus, ja tätä kautta soveltaa opetusta harrastajille. Heille voisi esimerkiksi antaa erilaisia haastavampia ja itsenäisempiä tehtäviä, jos harrastajan taidot vaan sopivat niihin.

”No varmaan sitä eriyttämistä pitäis miettii, et sit jos siel on niitä tosi taitavii tyypppejä niin keksis niille jotain vähän haastavampaa projektii vaikka, ku jos on pieni ryhmä niin ne voi ite tehdä jonkun, vaik jonkun sävellystyön itsenäisesti tai antaa jonkun rungon siihen et tehkää tämmönen ja tämmönen biisi tai joku äänimaailma...” (Henkilö 3)

Hän koki myös, että harrastajalla on usein omien taitojen näyttämisen halu, ja tätä olisi hänen mielestään hyvä tukea. Itse harrastajana hän oli kokenut turhautumisen tuntemuksia, jos opettaja ei ollut huomionnut taitojen näyttämisen halua.

”...ja sit jos se opettaja vastannu tavallaan siihen mitenkään, et okei ihan sama mut pidetään kaikille tää sama, niin se sit latistaa aika paljon fiilistä siihen musiikkiin.” (Henkilö 3)

Henkilön 4 mielestä musiikkiharrastusta voisi tukea antamalla oppilaille mahdollisuuksia soittaa monipuolisesti erilaisia soittimia, eikä aina vaan tuupata soittamaan omaa soitinta yhteismusisoinnissa. Hänen mielestään harrastaja saattaisi oppia helpommin myös muita soittimia, jos kerran musiikista on jo jonkinlaista ymmärrystä harrastuksen kautta. Tämä voisi innostaa harrastajaa musiikintunnilla.

Musiikkituntien ulkopuolisesta toiminnasta keskustellessamme kaikki korostivat koulun hyväksyvää ilmapiiriä bändisoittoa kohtaan, varsinkin kun kaikilla ei ole sellaiseen koulun ulkopuolella siihen mahdollisuuksia. Jokaisen mielestä koulun olisi hyvä rohkaista yhteytoimintaan musiikintuntien ulkopuolella, Henkilö 2 ajatteli asiasta osuvasti näin:

”No just jotain tollasta, voi mennä bändiluokkaan soittelee tai sitten ihan, että vois perustaakin bändi ja sitä ei ihan dumattais koulun tasolta vaan annettais enemmänkin niitä mahdollisuuksii. Tai et pääsis vaik soittelee, ku kaikillahan ei oo omii soittimii kotona, niin koululla aika useesti on hyvii soittimii, jotka lojuu käyttämättöminäkin pitkin päivää. Tai et siel ois semmonen asenne siel koulussa, et se ois niinku sallittuu ja fine, ku tuntuu välillä et on vähän semmosta, et ei saa nyt soittaa ja ei ei. Et vaihtais sen asenteen.” (Henkilö 2)

Henkilö 2 myös pohti esimerkiksi koulun juhlissa ja tapahtumissa esiintymisen voivan tukea musiikkiharrastusta, Henkilö 4 taas ajatteli omien kokemusten mukaan niiden olleen enemmänkin turhauttavia. Häntä musiikkiharrastajana oli lähinnä pakotettu soittamaan koulun erilaisissa juhlissa. Toisaalta hän pohti sitä, että oppilaiden omilla musiikkivalinnoilla juhlissa esiintymisestä saisi miellyttävämpää. Henkilö 3 pohti sitä, että koulun tiloissa voisi järjestää erilaista matalan kynnyksen kursseja ja harrastustoimintaa, joka tukisi musiikista kiinnostumista. Tämänkaltaisen toiminnan vetäjä voisi tulla myös koulun ulkopuolelta, esimerkiksi läheisestä musiikkiopistosta. Hän myös mainitsi, että koulun olisi hyvä kertoa innostuneille myös koulun ulkopuolisista mahdollisuuksista, esimerkiksi juuri

musiikkiopistojen harrastustoiminnoista. Tämänkaltaisia ajatuksia oli myös Henkilöllä 2.

Kaikkien haastateltavien mielestä saattaisi olla turhauttavaa, jos harrastajalle ei ole tarpeeksi haastavaa tehtävää musiikintunneilla. Varsinkin yksinkertaisten ja tuttujen asioiden läpikäyminen saattaisi haastateltavien mielestä turhauttaa paljonkin. Henkilö 3 koki myös runsaan laulamisen ala-asteella olleen todella tylsää, varsinkin hänen halutessa soittaa muita instrumentteja.

”No ainakin se, että mitä oli itellä, ni meil oli aika pitkään ala-asteella vaan, että vaan laulettiin ihan joka tunti, ja se oli aika hemmetin tylsää, varsinkin niille jotka olis halunnu soittaa ja tehdä sen kautta jotain musiikissa, niin se ei oikeen silleen onnistunu.” (Henkilö 3)

Kuitenkaan kukaan ei kokenut, että musiikintunneilla voitaisiin tehdä sellaisia asioita millä olisi isompia negatiivisia vaikutuksia musiikkiharrastukseen.

Kaikkien haastateltavien mielestä koulun olisi hyvä tukea musiikkiharrastusta, vaikka varsinaisesti se ei heidän mielestään kuuluisikaan koulun tehtäviin. Varsinkin Henkilön 1 ja Henkilön 3 vastauksissa näkyi harrastuksen tukemisen mahdolliset vaikutukset myös muuhun oppimiseen ja kasvamiseen.

”Koska kyl se kaikki tukee sit taas sitä, että sun on taas helpompi keskittyä asioihin jos on joku semmonen muu, mihin sä voit... mitä sun on kiva tehdä, mihin sä motivoidut. Niin kyl mä koen et se tukee sitä toista puolta, et sun on helpompi tehdä kouluhommia ja niin päin pois.” (Henkilö 1)

”No, mä en näkis et olis tehtävä tukee sitä harrastusta, mutta tehtävä tukee sitä tavallaan oppimista, niinkun kylhän sitä kautta tavallaan jos se opetus järjestetään motivoival tavalla, niin mä luulen et se automaattisesti tukee sitä, et oli se ihan tahansa aine, niin siihen liittyvä tavallaan harrastus...” (Henkilö 3)

5.2.3 Opetuksen musiikista

Kaikkien haastateltavien mielestä musiikinopetuksessa tulisi kuunnella oppilaiden ajatuksia musiikkityyliin ja –kappaleiden valitsemisen suhteen. Heidän mielestään olisi motivoivampaa käyttää sellaista musiikkia johon oppilailla olisi jonnkinäköistä kosketuspintaa. Kaikki kokivat, että oppilaat eivät välttämättä ole kovin innoissaan opetuksen musiikkityyliin tasaisesta jaosta populaarimusiikkiin, kansanmusiikkiin ja klassiseen musiikkiin (Anttila & Juvonen 2006, 122-

127), mutta erilaisia musiikkityylejä olisi kuitenkin hyvä tuoda oppilaille. Henkilö 1 mainitsikin asiasta näin:

”Toisaalta häviääkö niinkun kaikilta käsitys vaikka klassisesta musiikista tai kansanmusiikista jos ei niitä mistään... niille ei altistu mitenkään?” (Henkilö 1)

Perinteisten laulukirjojen käytön Henkilö 2 ja Henkilö 4 kokivat kyseenalaiseksi.

”...tai ylipäättänsä pitäis kysyy mitä te haluutte soittaa eikä silleen, tunti alkaa tänään vedetään toi kappale 78 tost laulukirjasta, kukaa oo ikinä kuullukkaa, ja sit se maikka sanoo et hei tää on klassikko, tätä me vedettiin ku me oltiin nuorii.” (Henkilö 4)

”...koska sit onhan se ihan tutkitusti todistettuu, että kun ihminen saa vähän ite vaikuttaa johonkin, sillä on heti parempi mieli siitä asiasta, niin se luo jo sellasta kivan ilmapiiriä sinne. Ite muistan et mun ala-asteella oli sellasta, et ne opettajat katto, että jaaha kirjassa on nyt, tää on seuraava, et meillä oli semmonen lasten-laulukirja, jotain niinku piirilauluja laulettiin...” (Henkilö 2)

Henkilö 1 piti tärkeänä sitä, että kuunneltaisiin myös vanhempaa musiikkia oppilaille tutun populaarimusiikin ohella. Näin ollen voitaisiin opiskella musiikillista historiaa ja jatkumoa, eli millä tavalla erilaiset tyyliuunnat mahdollisesti näyttäytyvät oppilaille tutussa musiikissa.

”Koska mun mielestä oli hirveen siistii ku me kuunneltiin kaiken näköstä klassista musaa, ja sit oli jotain gregoriaanista kirkkomusiikkia ja muut tommosta, et siihen pysyy joku niinku ajatus et millasta se on joskus ollu, et mikä on ollu tosi pop joskus 1600-luvulla.”... ”Ja voishan nekin linkittää, kyllähän populaarimusiikki, niinku joku popmusiikki, niin kylhän siellä on hirveesti kuultavissa sävyjä vaikka jostain kansanmusiikista, etenkin iskelmäpuolella. Samoin ku sit joku tämmönen klassinen musiikki, niin kylhän sekin niinku kuuluu tietyissä musatyyleissä vahvasti, et senkin sitois semmosena jatkumona, et mistä on tultu tähän päivään. Niin sekin sais siihen sellasta ymmärrystä jotenkin, ehkä?” (Henkilö 1)

Henkilö 4 koki erityisesti rytmisesti helpon musiikin sopivan hyvin musiikinopetukseen, sillä sellainen musiikki sopisi hyvin yhteismusisointiin. Musiikkityylillä ei ollut hänen mukaansa tässä kohtaa suurta merkitystä.

5.3 Musiikin opettelu kuuntelemalla, säveltäminen ja improvisaatio musiikinopetuksessa

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, minkälaisia ajatuksia haastateltavilla oli omien musiikkikappaleiden oppimistapojen sekä säveltämisen ja improvisoinnin sovel-

tamisesta musiikinopetuksessa. Kaikki haastateltavat näkivät näissä kolmessa alueessa soveltamisen mahdollisuuksia musiikinopetuksessa.

5.3.1 Musiikkikappaleiden opettelu

Tässä yhteydessä haastateltavat saivat miettiä omia musiikkikappaleiden oppimistapojaan ja suhteuttaa niitä musiikinopetukseen. Pääpaino oli kuuntelun kautta opettelu, ja esittelin myös jokaiselle lyhyesti Greenin (2008) informaalin musiikinoppimisen mallin. Kaikki näkivät kuuntelun kautta oppimisen mahdollisena, mutta kuitenkin hyvin haasteellisena tapana musiikinopetuksessa. Kaikki olivat samaa mieltä siitä, että oppilaiden eriyttäminen ryhmiin olisi tärkeää kuuntelemalla oppimisen käyttämiseen.

Henkilön 1 mielestä luokan pienempiin ryhmiin eriyttämisen lisäksi tärkeää olisi hyvä alustus tehtävään toimintaan ja etenkin soitettavaan instrumenttiin.

”No jonkinasteista ymmärrystä siihen instrumenttiin, se voi olla aika haastava ihmiselle joka ei tunne ollenkaan. Korvakuulolta löytäminen, se on asia mitä ei itekään osaa ollenkaan hyvin vielä, vaikka on harrastanu musiikkia tosi pitkään.” (Henkilö 1)

Toisaalta hän painotti sitä, että ei ole edes välttämättä tärkeää saada opeteltava kappale kuulostamaan aivan samanlaiselta, vaan olisi hyvä antaa oppilaille tilaa tulkita kappale myös omanlaisekseen. Tässä kohdassa hän mainitsi myös improvisoinnin mahdollisuuksista kappaleen omaleimaisessa tulkinnassa. Hän koki myös, että tämänkaltaisen harjoittelu musiikintunnilla olisi varmasti innostavampaa kuin teoreettinen lähestymistapa, ja se voisi poikia jopa musiikkiharrastuksesta innostumiseen.

Henkilö 2 koki luokkakoon olevan hyvin haasteellinen tekijä musiikkikappaleiden opettelussa, mutta eriyttäminen ja hyvä alustus toimintatapoihin ja soittimiin voisi hänen mielestään toimia. Tämän lisäksi hänen mielestään tällainen opettelutapa vaatii runsaasti aikaa ja opettajalta kärsivällisyyttä.

”...mut voishan sen toteuttaa myös silleen, että jos on vaikka 20 oppilasta, niin jakais, et osa menee osa ottais tavallaan rytmi, rummut, osa vastais melodiasta, vaikka kitarat, synat, ja lähtis silleen. Mut kyl se vaatii silt opettajalta aika osaa-

mista silleen, ja sitä semmosta keskeneräisyyden sietämistä, niinkun just et aika kauan voi mennäkin yhen kappaleen opetteluun.” (Henkilö 2)

Tässä hän näki apuna myös erilaiset digitaaliset sovellukset esimerkiksi kitarasointujen opetteluun. Näiden avulla oppilaat saisivat itse opetella, eikä opettajan tarvitsisi olla koko ajan ohjaamassa. Hän koki myös erilaiset matalan kynnyksen tavat ja soittimet hyvinä keinoina kappaleiden soittamiseen.

”Varmaan niille oppilaillekin, et ne vaatii sitä aikaa oppii sen työmallin, et miten toimia mitenkin. Mut mua kiehtoo esimerkiks ne mitkä ne on ne Boomwhackers, niinku semmosii matalan kynnyksen juttuja millä sä hirveen nopeesti, saa niinkun oppilaat yhdessä vaikka toteuttaa, soittaa jonkun biisin ja silleen, ja niidenkin avulla pystyy muuten improvisoimaan...” (Henkilö 2)

Boomwhacker –soittimista minulla on itsekin hyviä kokemuksia musiikinopetuksessa. Ne ovat siis erikokoisia ja eri sävelissä soivia putkia, joilla voi esimerkiksi reisiin lyömällä soittaa vaikka koko luokan kanssa soittaa moniäänisesti musiikkikappaleita. Henkilö 2 koki myös, että kuuntelemalla oppiminen voisi olla todella motivoiva tapa oppilaille, ja se voisi myös kehittää runsaasti musiikin kuuntelutaitoja.

Henkilö 3 pohti sitä, että kuuntelu on joka tapauksessa ensimmäinen askel kappaleen opettelussa, ilman kuunteluahan musiikkihan jäisi hyvin etäiseksi. Kuitenkin hän näki hyvin haasteellisena pelkästään kuuntelemalla musiikkikappaleen opetteluun, hänen mielestään kuuntelemalla musiikkia olisi hyvä lähteä kuuntelemalla opettelemaan paloittain tai vaiheittain.

”Ja sitten vois olla niinku, tavallaan vois ehkä yhdistää sitä, et ei suoraan kato niitä nuotteja mistään netistä, mut ei suoraan kuitenkaan lähe korvakuulolta et se on aika iso prosessi, et se opettaja vois ehkä ottaa jonkun pätkän sieltä, et niinkun vaikka neljästä soinnusta poistaa yhen sieltä keskeltä, niin tehtävä on selvittää mikä sieltä puuttuu.”... ”Ehkä viel lisätäkseni viel tohon sen... tai varmaan ainakin vaiheittain kannattais just, tai miten mä tekisin sen, siirrytään vaiheittain, et just ei voi olla että soitetaan suoraan netistä soinnut et täs on nää valmiina, sit lähetään koko ajan siihen...” (Henkilö 3)

Myös Henkilö 3 kokee, että kuuntelun kautta oppiminen voisi olla motivoivaa ja nykyaikaista oppilaslähtöistä toimintaa, varsinkin jos oppilaat saisivat vaikuttaa kappalevalintoihin. Perusteellisen pohjustuksen ja eriyttämisen myös hän koki erittäin tärkeäksi. Eriyttämisen ryhmiin hän kokee hyvänä ideana myös siksi, et-

tä oppilaat saivat ryhmien sisällä yhdessä tekemisen ja vertaistuen positiivisia kokemuksia.

Myös Henkilö 4 koki kuuntelemalla oppimisen hyväksi tavaksi, ja myös hänen mielestään kunnollinen pohjustus on tärkeää varsinkin kielisoittimilla soittaessa.

”Niin totta kai jos sä et oo ikin soittanu vaik bassoo, ja sulle annetaan basso kouraan ja sanotaan et... sit lähtee vaikka Riders on the Storm soimaan ja sit sä oot silleen et blokkaa toi bassolinja, niin siin voi mennä aika kauan et se blokkaa sen sieltä. Et kyl siin pitää jotkut perustat olla ennen ku sä pystyt tekee sitä.” (Henkilö 4)

Rytmisten asioiden soittamisen hän koki helpommin lähestyttäväksi tavaksi kuuntelemalla opetteluun, kun taas kielisoittimilla voisi olla mahdollisesti helpompaa käyttää enemmän nuotteja kappaleiden opettelussa.

Haasteltavat kokivat tärkeänä, että uusien kappaleiden opettelussa ei asetettaisi liian suuria tavoitteita jotka saattaisivat aiheuttaa suuria paineita. Henkilö 1 piti sitä tärkeänä, että oppilaita ei saisi laittaa nöyryyttävään tilanteeseen, esimerkiksi ei olisi hyvä laittaa oppilaita esittämään liian aikaisessa vaiheessa opeteltua kappaletta. Henkilö 2 taas pohti sitä, että ketään ei pitäisi pakottaa mihinkään soittimeen vasten tahtoa eikä muutenkaan esiintymään vastentahtoisesti. Haastateltavien keskusteluissa korostui kappaleiden opettelussa mukava kokeilevaan ilmapiiriin kannustaminen, ja oppilaiden intressien ja motivaation kuunteleminen.

5.3.2 Säveltäminen ja improvisaatio

Kaikki haastateltavat kokivat säveltämisen ja improvisoinnin tuomisen opetukseen hyvänä ajatuksena. Tässä kohtaa käsittelen näitä kahta samassa, sillä haastateltavien ajatuksissa säveltäminen ja improvisaatio tuntuivat kytkeytyvän hyvin vahvasti toisiinsa musiikinopetuksessa.

Henkilö 1 koki, että säveltämisessäkin olisi hyvä kuunnella oppilaiden omia intressejä musiikintunneilla, kunhan vaan noudatetaan tiettyjä opetussuunnitelman sisältöjä.

”...Tai sitten ihan niinkun opettaja antais mahdollisuuden tällaseen, et jos on kiinnostunu säveltämisestä, niin vois niinku hänen kanssaan yksityisesti käydä niitä läpi. Tai että jos rikkois ihan totaalisesti sen, et mikä tavallaan on se, mitkä on ne suoritustavat mitä sult vaaditaan jotta voidaan todeta, että sä olet niinkun vastannu opsin tavoitteisiin sillä kurssilla, niin enemmän niinkun tuoda sitä viel siihen, et tukis niitä aihealueita ja niitä osaamisalueita mitä jollain kyseisellä oppilaalla on. Että jos sä sävellätkin jonkun teoksen niin se vois korvata sitten vaik jonkun laulukokeen, mikä ei oo sulle yhtään ominaista ja sä et koe sitä yhtään hyväks...” (Henkilö 1)

Hän pitääkin tärkeänä sitä, että oppilaalle tuotaisiin vaihtoehtoisia tapoja musiikkikursseilla suoriutumiseen, esimerkiksi juuri säveltämisen muodossa. Hänen mukaansa säveltämistä voisi toteuttaa samalla tavalla ryhmissä työskentelyllä kuin musiikkikappaleiden opettelussa. Hän puhuikin ”work shop –päivistä”, joissa oppilaat saisivat tavallisten musiikkituntien sijaan säveltää yhdessä muiden kiinnostuneiden kanssa erillisissä luokkatiloissa. Hän kuitenkin arveli, että tällaisten toteuttaminen saattaisi olla hyvin haasteellista opettajan järjestettäväksi. Improvisoinnissa hän koki ryhmän jakamisen olevan todella tärkeää, jotta kenellekään ei tule liikoja paineita koko luokan edessä esiintymiseen. Tätä voisi esimerkiksi toteuttaa pistetyöskentelyllä, eli luokassa olisi erilaisia pisteitä missä voisi pienryhmissä käydä tekemässä improvisaatioharjoituksia. Myös tietokoneella saattaisi olla hänen mielestään mahdollisuuksia säveltämiseen ja improvisaatioon.

Henkilö 2 pohti säveltämisen toteuttamista nimenomaan improvisoinnin kautta. Hänen mukaansa oppilaille voitaisiin tuoda jokin sointukierro tai teema, johon oppilaat voisivat improvisoimalla kehittää jonkinlaista sävellystä. Opettaja voisi tässä näyttää esimerkiksi pianolla jonkin tavan minkä mukaan soittaessa ei tule riitasointuja.

”Varmaan ihan hyvinkin, että mä mietin sellastakin et eka harjoteltais joku sointukierro tai joku teema, ja sitten oppilaille annettais tietyt, vaikka pianolla niinku annettais et näitä koskettimia kun soitat, mikään ei voi mennä pieleen, ei voi mokaata, ja sitten ne sais sitten improvisoida kappaleita ja siit vois syntyä vaikka mitä kaikkee.” (Henkilö 2)

Tätä voisi hänen mukaansa lähteä kehittämään niin, että luokka tai pienempi ryhmä voisi tehdä tämän avulla kokonaisen musiikkikappaleen säveltämällä siihen improvisoimalla säkeistön ja kertosäkeen, ja luomalla vielä vaikkapa sanoi-

tuksen ja laulumelodian. Tällainen voisi olla hänen mukaansa hyvä pidemmän aikavälin musiikkiprojekti.

Henkilö 3 pohti myös ryhmätyönä säveltämistä improvisoimalla. Hänen käyttämänsä loop-pedaalia voisi hyvin soveltaa myös säveltämisessä.

”No kyl niit vois tuoda, et just ehkä se viimesin, se looppipedaali... et olis just pätkä tavallaan, yhteinen, ja sit vois pienryhmissä niinku miettii niinku oppilaat, et mitä ne tekis siihen päälle. Ja sit siihen tulis se, et osais huomata miten erilaisii tavallaan lähestymistapoja siihen samaan pohjaan ois, ja se vois olla ihan hauska silleen se sävellys mitä oon tehny...” (Henkilö 3)

Hän korosti myös sitä, että tietokoneella voisi hyvin myös tehdä säveltämistä musiikintunneilla. Tätäkin voisi hänen mielestään tehdä ryhmätyönä jakamalla osa-alueita: yksi tekee rumpubiitin, toinen pianomelodian, kolmas basson jne. Improvisoinnissa hänen mielestään olisi hyvä olla jotkin tietyt kriteerit tai raamit, joiden avulla soittamisesta saisi mahdollisesti miellyttävän kuuloista. Myös hänen mielestään opettajan olisi hyvä näyttää esimerkiksi tietyt koskettimet pianolla, joita soittamalla ei tule riittäääniä taustamusiikin kanssa. Myös soittimet ja taitotaso pitää huomioida improvisoinnin kokeilussa.

”Ehkä jollain rummuilla on vaikee lähtee silleen improo jos et osaa soittaa oikeen peruskomppiakaan, niin ehkä siin mielessä joku piano verrattuna rumpuihin on vähän se yksinkertasempia, tai ehkä kannattais käyttää sitä sitten. Et just jos joku vaan osaa soittaa kitaraa, et okei improo sä kitaral... mut et tosi yksinkertasesta liikkelle, et sen taitotason mukaan.” (Henkilö 3)

Henkilön 4 mielestä oli aluksi vaikea keksiä tapoja musiikinopetuksessa säveltämiseen, mutta lopulta hänkin arveli säveltämisen onnistuvan improvisoinnin kautta. Myös hän korosti ryhmässä tekemistä.

”Ei siit tulis mitään, se olis liian semmosta... itsenäistä jos siin pitää olla koko luokka mukana. Tai ehkä se vois olla jotain, ehkä siin vois olla joku semmonen, et on joku... se vois enemmänkin olla semmosta niinku improvisointipohjalta olevaa, et on vaikka joku bassolinja, rumpukomppi, ja sit siihen lähetään kasvattaa ja sit mietitään yhes et hei mitäs sit vois tapahtuu. Se vois se bassolinja olla vaikkonku toisen bassolinja, ja sit siit tekee vaan erilaisen.” (Henkilö 4)

Henkilön 4 mielestä ei ole kovin reilua, jos vain yhdellä on liikaa vastuuta vaikka yhteissoiton improvisoinnissa. Vastuuta jakamalla saataisiin hänen mielestään mukavia yhteiskokemuksia, vaikka lopputulos ei välttämättä kuulostaisikaan hyvältä ensimmäisellä yrittämällä. Hän arveli myös, että säveltämisen ja impro-

visoinnin onnistuminen saattaa olla todella vaikeaa toteuttaa musiikinopetuksessa, varsinkin kun tunteja on todella vähän ja oppilaita paljon. Henkilö 1 tapaan hän pohti sitä, jo opetelluista kappaleista voisi improvisoimalla soittaa omanlaisia versioita. Hänenkään mielestä opeteltuja musiikkikappaleita ei ole tärkeä soittaa täsmälleen alkuperäistä kunnioittaen. Hänellä oli myös ikävä esimerkki ”säveltämisestä” omalta kouluajaltaan.

”Pakko taas sanoo oma esimerkki, oliko se nelosella, me tehtiin niinku oma biisi joka tuli jollekin sellaselle, Helsingin nelosluokkalaiset, jollekin semmoselle levyille. Niin se meni silleen et me saatiin heitellä niinku ideoita mistä me halutaan laulaa, ja sit se maikka otti sieltä ne ideat, teki niist sanat ja kysy meilt onks tää hyvä. Se teki ne ite, ja sitten se otti siihen yhen tyypin soittaa rumpui ja toisen soittaa bassoo. Ja sit se sävels sen biisin, ja me laulettiin sitä biisiä... ja se oli ihan paska se biisi. Ja sit me menttiin äänittää se biisi ja sit se soitti ne kaikki soittimet ite, ja sit me niinkun laulettiin siin.” (Henkilö 4)

Tässä tapauksessa oppilaat eivät siis itse saaneet oikeasti säveltää, vaan opettaja teki lähes kaiken itse. Tämä oli ollut Henkilölle 4 todella turhauttavaa. Hänen mielestään opettajan tehtävä on enemmänkin tukea ja ohjata, kuin määrätä tekemisestä. Hän pohtikin asiaa osuvasti näin:

”Vaik siit olis tullu kymmenen kertaa huonompi, niin ainakin oppilaat olis tehny ja soittanu sen ite.” (Henkilö 4)

Kaikkien haastateltavien mielestä säveltämistä ja improvisaatiota olisi tärkeä olla koulun musiikinopetuksessa. Henkilö 1 koki, että improvisoinnin avulla voisi murtaa käsityksiä omasta pystyvyydestä. Hänellä oli kokemusta erilaisista improvisaatioharjoituksista opiskeluajoiltaan.

”Niin ihmiset joilla ei ollu mitään musiikillista kokemusta, ei mitään, koki sen todella ahdistavaks aluks, mut sitku sovittiin et kaikilla on silmät kiinni ja valot pois ja muuta, ei tarvii niinku yhtään välittää omast suorituksesta, ja sit me tehtiin niitä ja yhtäkkii se lopputulos oli et ei saakeli täähän on tosi siistin kuulosta. Niinkun senkin avulla pystyy murtaa hyvin vahvoja käsityksiä siitä, että mä en osaa, mut sen pitää olla jotenkin tosi tollasta jotenkin... kokeilevaa ja kokeellista...” (Henkilö 1)

Hän pohti myös, että musiikissa säveltämisellä ja improvisaatiolla voisi saada huomaamatta ujutettua musiikin teoriasisältöjä oppimiseen, sillä monet pitävät niitä hyvinkin tylsinä perinteisin tavoin opiskeltuna. Henkilön 2 mielestä säveltämisellä ja improvisaatiolla saattaisi saada hyviä voimaannuttamisen kokemuksia oppilailla. Hän pohti myös sitä, että improvisointi itsessään voi olla arvo-

kasta sellaisenaan, vaikka sitä ei välttämättä voi mitata mitenkään. Hän kiteytti osuvasti asian näin:

”Ja just se et se on ihan kehittävää ja tärkeätä, vaikka siitä ei olisikaan sellasii selkeitä mittareit, voihan sellasiikin tietysti olla, mut mä oon mun omassa elämässä vaan huomannu sen, että semmonen klassinen formaali, vaikka se piano-koulu niin siinä mä pystyn hirveen selkeesti niinkun mustaa valkosella näkee, et missä mä meen, ja oonko mä kaks kautta kolmonen tai kolme kautta kolmonen, ja kuin hyvä mä oon, ja sit mä en osaa nähä sitä siin improvisoinnissa yhtään, mut ei se tarkoita et se ois jotenkin vähemmän arvokasta.” (Henkilö 2)

Henkilö 3 ja Henkilö 4 pohtivat sitä, että säveltäminen ja improvisaatio saattavat auttaa ymmärtämään musikaalisuutta ja musiikkia syvemmmältä. Tätä kautta Henkilön 4 mielestä oppii myös pitämään monimuotoisemmasta ja monimutkaisemmasta musiikista.

5.4 Yhteenveto

Haastateltavien musiikkiharrastustausta ja nykyinen musiikkiharrastus on melko samanlainen kuten mainitsin jo 5.1 alaluvun alussa. Jokainen haastateltava on opetellut uusia musiikkikappaleita kuuntelemalla ja kopioimalla, osa enemmän ja osa vähemmän. Opiskelutavan valinta riippui tilanteesta ja soittimesta, esimerkiksi Henkilö 1 ja Henkilö 2 opettelevat laulussa kappaleet ensisijaisesti kuulolla, kun taas pianolla he opettelevat nuoteista. Henkilö 3 ja Henkilö 4 pitävät kuuntelemalla oppimista opettavaisempänä ja kehittävämpänä tapana, ja myös Henkilö 1 ja Henkilö 2 pitävät kuuntelemista itselleen sopivana tapana. Haastateltavien tavat uusien kappaleiden oppimisessa ovat hyvin samankaltaisia Greenin (2002, 59 & 96-97) tutkimien muusikkojen tapojen kanssa. Vaikka suurin osa haastateltavista piti kuuntelua ensisijaisena tapa, he myös käyttivät muita tapoja tilanteesta riippuen. Tämän myös Green mainitsee omassa tutkimuksessaan (Green 2002, 59). Henkilö 4 kertoi myös opettelevansa puoliiksi vahingossa musiikkikappaleita improvisoimalla, mikä oli myös Greenin (2002, 96) aineistossa esille tullut ilmiö.

Kaikki haastateltavat olivat myös säveltäneet musiikkia. Henkilö 1 ja Henkilö 2 kertoivat sävellysten ideoiden kumpuavan usein jostain tekstistä tai sanoituksista, jotka innoittavat melodioden tekemiseen sävellykseksi. Henkilön 2 mukaan

sävellysprosessi saattaa lähteä liikkeelle myös jostain teemasta, esimerkiksi ikävä –tunteesta. Henkilön 4 ideat sävellykseen tulevat pienemmistä soitannollisista ideoista joita hän lähtee työstämään. Henkilö 3 ei koe varsinaisesti tarkoituksenmukaisesti säveltävän musiikkikappaleita, hänen sävellyksensä ovat enemmän lyhyempiä melodioita esimerkiksi kitarariffejä. Suurin osa kokee kuunnellun musiikin vaikuttavan omiin sävellyksiin jollain tavalla. Ojalan ja Väkevän (2013) määritelmän mukaan jokainen haastateltava siis on tutkinut musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia säveltämällä musiikkia, vaikka kaikilla se ei ole kiteytynyt lopulliseen produktion. Näin ollen haastateltavien säveltämistä voi käsitellä Ojalan ja Väkevän toisen määritelmän mukaan, eli säveltäminen on ollut luovaa toimintaa haastateltaville, joka avaa uusia kokemisen ja tulkinnan mahdollisuuksia. Määritelmän mukaan säveltäminen ei ole myöskään vain ammattisäveltäjien yksinoikeus, vaan kaikille mahdollinen maailman tutkimisen tapa. (Ojala & Väkevä 2013, 10-11.) Kukaan haastateltavista ei olekaan musiikin ammattilainen.

Jokainen haastateltava on improvisoinut musiikkiharrastuksessaan. Henkilöllä 1 ja Henkilöllä 2 siihen on liittynyt vahvasti vuorovaikutus yhden tai useamman yhteissoittajan kanssa. Henkilö 3 ja Henkilö 4 kertoivat improvisoivansa yksin kitaralla soittaessaan. Ideat improvisointiin tulevat esimerkiksi opiskelluista sävelkuluista ja melodioista, soitettavien kappaleiden osa-alueista, toisen soittajan tekemistä asioista sekä aikaisemmin kuultujen kappaleiden sisällöistä. Jokainen haastateltava siis perusti improvisoinnin hetkellä soitetut asiat johonkin aikaisemmin opittuun ideaan ja heittäytymään niiden varaan, aivan kuten Ahonen (2004, 172-173) improvisoinnista mainitsee. Erityisesti Henkilö 2 korosti improvisoinnin kollektiivista luonnetta, eli improvisoinnissa vastataan toisen soittajan tekemiin asioihin. Juntunen (2013, 43-44) mainitseekin, että ryhmässä toimiminen on tärkeä osa improvisaatiota; ryhmä antaa turvaa improvisoinnissa ja tarjoaa mahdollisuuden kokeilla toisten ideoita ja saada niistä vaikutteita omaan ilmaisuun.

Jokainen haastateltava koki, että säveltäminen ja improvisaatio ovat vaikuttaneet positiivisesti omaan harrastukseen ja musiikillisiin taitoihin. Niiden koettiin vaikuttaneen esimerkiksi itseluottamukseen, kuuntelutaitoihin ja instrumentin

hallinnan tekniikkaan. Säveltämisen ja improvisoinnin haastateltavat kokivat Juntusta (2013, 33) mukaillen olevan sidoksissa toisiinsa: improvisaatio voi olla lähtökohta sävellykselle.

Musiikkiin innostamisesta musiikinopetuksessa kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että monipuolista käytännön musisointia pitäisi olla paljon. Lisäksi olisi tärkeää tunnistaa oppilaiden taitotasoa ja kiinnostusta, ja suunnitella oppituntien sisältöjä niiden mukaan. Käytännön musisointi ja oppilaiden kuuntelua korostetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 141-143, 263-265 & 422-424). Henkilö 3 korosti myös musiikkiteknologian käyttöä musisoinnin toteuttamisessa. Tieto- ja viestintäteknologian käytöstä musiikinopetuksessa löytyy myös mainintoja opetussuunnitelmasta jokaisen vuosiluokkaryhmän tavoitteissa (esim. Opetushallitus 2014, 141) ja yhtenäisen toimintakulttuurin monipuolisissa toimintatavoissa (Opetushallitus 2014, 27).

Kuten musiikkiin innostamisessa, runsas musisointi ja oppilaantuntemus korostui myös haastateltavien kokemissa keinoissa musiikkiharrastuksen tukemisessa musiikinopetuksessa. Esimerkiksi Henkilön 4 mielestä harrastajalle olisi hyvä antaa erilaisia soittimia kokeiluun musiikintunneilla. Harrastajalle pitäisi haastateltavien mielestä antaa mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan tämän halutessa, liika harrastajan esilletuominen voisi osan mielestä olla ahdistavaa. Kaikki haastateltavat kokivat myös harrastuksen tukemisen koulun musiikinopetuksessa tärkeäksi, ja mainitaanhan se jo musiikkioppiaineen yleisessä tehtävän kuvauksessa (esim. Opetushallitus 2014, 141). Esimerkiksi Henkilö 1 ja Henkilö 3 pohtivat harrastuksen tukemisen mahdollisesti vaikuttavan positiivisesti myös muuhun koulussa opiskeluun. Opetussuunnitelman laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa mainitaan muun muassa oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen taidot sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (Opetushallitus 2014, 20-23). Voikin ajatella, että harrastuksen tukeminen voisi kehittää myös edellä mainittuja laaja-alaisen oppimisen tavoitteita koulun näkökulmasta. Kaikki haastateltavat kokivat myös oppituntien ulkopuolisen bänditoiminnan tukevan musiikkiharrastusta. Musiikkikappaleiden ja -tyylien monipuoli-

nen käyttö korostui haastateltavien ajatuksissa, mikä on myös huomioitu opetussuunnitelmassa (esim. Opetushallitus 2014, 264).

Kuuntelemalla musiikkikappaleiden opettelu haastateltavat kokivat hyvänä, mutta haastavana tapana toteuttaa koulun musiikinopetuksessa. Oppilaiden ryhmiin eriyttäminen, perinpohjainen alustus toimintaan ja soittimiin sekä tehtävän pilkkominen osiin nähtiin tärkeinä tekijöinä kuuntelemalla opetteluun. Haastateltavien mielestä ei saisi myöskään asettaa liian suuria tavoitteita opeteltavaan sisältöön. Haastateltavien näkemykset olivat melko yhteneväisiä Greenin (2008, 24-27) informaalin musiikinoppimisen kokeilun kanssa. Erityisesti ajatukset ryhmäytymisestä ja perinpohjaisesta alustuksesta korostuivat haastateltavien näkemyksissä, ja ne olivat myös tärkeitä osa-alueita Greenin mukaan. Suurin osa haastateltavista myös koki, että kuuntelemalla oppiminen voisi olla motivoivaa ja innostavaa opiskelua musiikintunneilla.

Haastateltavien mielestä säveltämistä ja improvisaatiota voisi käyttää koulun musiikinopetuksessa, kunhan siinäkin otettaisiin huomioon luokan ryhmäyttäminen, oppilaiden taitotasot ja perusteellinen pohjustus toimintaan sekä soittimiin. Erityisesti ryhmäyttäminen koettiin tärkeäksi, ja se korostui myös Nikkasen ja Karjalaisen-Väkevän (2013, 64-82) kokemuksissa. Haastateltavien ajatuksissa säveltämisen ja improvisaation koettiin olevan, kuten olen jo aikaisemmin maininnut, vahvasti toisiinsa liitoksissa, ja säveltämistä voisi harjoittaa nimenomaan improvisaation pohjalta musiikinopetuksessa. Tämä on yhtäläistä Karjalaisen-Väkevän (2013, 69-73) kokemusten kanssa. Juntunenkin (2013, 33) mainitsee säveltämisen ja improvisaation rajan olevan häilyvä. Henkilö 3 koki myös tietokoneella tehtävän musiikin hyväksi mahdollisuudeksi musiikin säveltämiseen, sillä tietokoneella tehtävä toiminta ei välttämättä vaadi soittotaitoa erilaisilla instrumenteilla.

Kaikkien haastateltavien mielestä säveltämistä ja improvisaatiota olisi tärkeä olla peruskoulun musiikinopetuksessa. Heidän mukaan niiden avulla voisi parantaa minäpystyvyyden ja voimaannuttamisen kokemuksia, ujuttaa teoriasisältöjä opiskeluun ja saada syvempää ymmärrystä musiikkiin. Säveltäminen ja improvisaatio tekisi haastateltavien mukaan musiikkioppiaineesta innostavampaa ja

motivoivampaa. Myös Juntunen (2013) kirjoittaa tekstissään samanlaisista teemoista, mitä tuli ilmi haastateltujen ajatuksista. Hän mukaansa säveltäminen ja improvisaatio ovat kokonaisvaltaisia positiivisia keinoja musiikkikasvatuksessa ja -opetuksessa. Hän mainitsee myös, että musiikin teoriaa ja musiikin muotoihin liittyviä sisältöjä voisi hyvin opiskella säveltämisen ja improvisoinnin avulla, aivan kuten Henkilö 1 mainitsi haastattelussa. (Juntunen 2013, 42-45.) Caldwell (2012, 47) mainitsee improvisoinnin lisäävän musiikillista ymmärrystä ja säveltäjän tekemien ratkaisujen ymmärtämistä. Vastaavanlaiset ajatuksen nousivat esiin myös Henkilön 3 ja Henkilön 4 haastatteluista. Säveltäminen ja improvisaatio on mainittu myös opetussuunnitelman musiikin opetuksen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 141, 263 & 422).

Haastattelujen kysymyksissä en korostanut ikätasojen merkitystä musiikinopetuksessa, vaan tarkoituksena oli saada yleisiä ajatuksia ja ideoita musiikinopetuksessa innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen. Osa haastateltavista kuitenkin pohti opetusideoiden toimivuutta iän mukaan, esimerkiksi Henkilö 2 pohti kuuntelemalla oppimisen vaikeutta pienemmillä oppilailla. Tämä on huomioitu myös opetussuunnitelmassa. Vaikka monet teemat ovat vuosiluokkaryhmittäin melko samanlaisia (esimerkiksi säveltäminen tai improvisaatio), yksityiskohtainen tavoitteiden sisältö kuitenkin lisääntyy vuosiluokkaryhmän kasvaessa (Opetushallitus 2014, 141-142, 263-264 & 422-423).

6 Luotettavuus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteutuksesta, joka on huomioitava jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Koska tutkimukseni on haastattelututkimus, on tärkeää kuvata tarkasti haastatteluiden olosuhteet, niihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös oma itsearviointi tilanteessa. Tärkeää on myös osoittaa luokittelun tai teemoittelun perusteet tutkimuksessa, eli millä tavoin olen saanut luokiteltua haastatteluiden vastauksia teoriataustani nähden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.) Tutkimukseni toteutusta olen esitellyt laajasti vastaten edellä esittelemääni Hirsjärven ym. käsitteisiin tutkimuksen toteutus –luvussa. Erityisesti olen pitänyt tärkeänä kuvata haastattelujen toteutumista tarkasti. Lisäksi olen tulokset –luvussa eritellyt millä tavalla haastatteluista nousseet tulokset heijastuvat teoreettiseen viitekehykseen nähden.

Laadullista tutkimusotetta kuvaa myös erityisesti se, että tutkija joutuu jatkuvasti arvioimaan tekemiään ratkaisuja. Vertailtaessa määrälliseen tutkimukseen, laadullisessa on vaikea erottaa tutkimusprosesseja toisistaan. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Tämä on näkynyt tutkimuksessani siten, että tutkimusprosessit ovat sekoittuneet toisiinsa. Tästä syystä olen joutunut jatkuvasti arvioimaan onko tekemäni ratkaisut hyviä ja luotettavia tutkimukseni kannalta. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on myös se, että sen toteutus ja tulokset ovat usein hyvin subjektiivisia luonteeltaan (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tämä koskee myös omaa tutkimustani, sillä tutkimuksen lähtökohdat ovat subjektiivisia ja tutkimustulokset ovat tutkimushenkilöiden kokemuksista, ajatuksista ja ideoista koostuvaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimukseni olisi jollain tavalla vähäpätöisempi verrattaessa määrälliseen tutkimukseen.

Vaikka tutkimukseni on vahvasti subjektiivinen, on se kuitenkin uskottava esittäessään tuloksia omassa luonteessaan. Tutkimusongelmanani oli etsiä tietoa tutkimushenkilöiden kokemuksista, ajatuksista ja ideoista. Näitä olen tuonut ilmi laajasti tutkimustulokset –osiossa ja olen sisällyttänyt siihen pitkiäkin katkelmia

haastatteluista, jotta tulosten tulkinta olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja kohdistettua. Haastattelutilanteet olivat myös hyvin keskustelumaisia, ja kaikkiin vastauksiin pyrin saamaan varman vastauksen haastateltavilta. Halusin siis varmistaa, että haastateltavien kokivat vastanneensa kysymyksiin kattavasti. Olen siis uskottavasti esittänyt tietoa tutkimusongelmiini vastaten, vaikkakin subjektiivisista lähtökohdista. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

6.1 Validiteetti

Validiteetilla eli pätevyydellä viitataan yleisesti siihen, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 129-130). Vaikka validiteetti –käsitettä käytetään enemmän määrällisten tutkimusten luotettavuuden mittaamiseen, on se varsin käyttökelpoinen myös laadullista arvioitaessa.

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti mittaa sitä, minkälaisessa suhteessa tutkimuksen sisäiset teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt sekä menetelmälliset ratkaisut ovat suhteessa toisiinsa. Jos ne eivät ole ristiriidassa tai epäloogisia keskenään voi teoreettis-käsitteellistä taustaa pitää sisäisesti validina. Tutkimuksessani olen kattavasti esitellyt teoriaosuudessa tutkittavan aiheen taustoja, jossa käsitteet olen esitellyt ymmärrettävästi ja selvästi suhteessa tutkimukseni tarkoitukseen. Avainaiheitani ovat olleet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, informaali oppiminen, säveltäminen ja improvisaatio, ja olen kattavasti rakentanut teoriataustani niihin nivoutuen. Tutkimuksen toteutuksessa olen ottanut huomioon teoriataustan ja käsitteet, ja olen tehnyt haastattelut laadullisen tutkimusotteen mukaisesti vahvasti edellisiin käsitteisiin ja teoriaan liittyen. (Grönfors 1982, 174.)

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, että kuinka hyvin tutkimuksen tuloksia voitaisiin siirtää yhdestä tutkimuksesta toiseen yhteyteen. Tutkimuksessani tämä ei ole mahdollista, koska tutkimuksen subjektiivisuudesta johtuen haastattelujen vastaukset ovat ainutkertaisia. Minun tutkimuksessani onkin vain myönnettävä,

että ainutkertaisuudesta johtuen tuloksia ei voi yleistää toiseen yhteyteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 130.)

Validiteettiin liitettävä rakennevalidius viittaa taas siihen, käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä jotka heijastavat tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksessani rakennevalidius siis käsittelee sitä, kuinka hyvin olen tulkinnut haastateltavien vastauksia teoriataustaani nähden. Koska haastattelumenetelmäni oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, tutkimuksen aineistoon liittyy kolmenlaisia käsitteitä. Ensinnäkin käsitteistö voi muodostua omista arkikokemuksistani, mitkä voivat kuitenkin olla yhteisiä muiden tutkijoiden ja haastateltavien käsitysten kanssa. Toiseen käsitteistö on tutkimuskirjallisuuden määrittelemää ja kolmanneksi haastateltavien määrittelemää. Teemahaastattelussa liikutaan kaikkien kolmen välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187-188.) Tutkimuksessani minun onkin luotettavuuden kannalta määriteltävä tarkasti, että tutkimukseni käsitteistö on mahdollisimman lähellä teoreettisen taustan ja haastateltavien käsityksiä. Olenkin määritellyt käytettäviä käsitteitä teoreettinen viitekehys –luvussa, määritellyt niiden käyttöä tutkimuksen toteutus –luvussa ja esitellyt tulkintoja haastateltavien vastauksista teoriataustaan heijastuen tutkimustulokset ja niiden tulkintaa –luvussa.

6.2 Reliabiliteetti

Perinteisesti määrällisessä tutkimuksessa sen reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta, eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toisin sanoen reliabiliteetti voi tarkoittaa sitä, että kahdella mittaus- tai tutkimuskerralla samasta kohteesta saataisiin sama tulos, tai jos kaksi eri tutkijaa saa saman tuloksen yhdestä kohteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231; Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.) Laadullisessa tutkimuksessa tällainen tapa ajatella reliabiliteettia voi aiheuttaa vaikeuksia, sillä tutkimussuuntauksessa korostuvat ainutkertaiset ja subjektiiviset tutkimustulokset. Minunkin tutkimuksessa voisi saada hyvinkin erilaiset tulokset toisella haastattelukerralla, sillä on ominaista ajatella, että ihmiselle tapahtuu muutos ajan kuluessa. Haastateltavat voisivat siis ajatella ensimmäiseen kertaan verrattuna toisella tavalla, ehkäpä uusien kokemusten myötä. Olisi myös mahdotonta toteuttaa samanlainen haas-

tattelu toisen ihmisen toimesta samoille haastateltaville, sillä tilanne voisi olla aivan erilainen heille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.)

Reliabiliteetti on helpompi käsite ymmärtää määrällisen tutkimuksen kontekstissa, eli kuinka yhdenmukaisesti tutkimuksen mittaus on suoritettu ja kuinka johdonmukaisesti ja tarkasti mittari toimii. Tutkimuksessani ei kuitenkaan ole minikäänlaista systemaattista mittausta, vaan haastattelemalla tutkiminen on aina tilannesidonnaista ja eri kerroilla aina erilainen tilanne. Kuitenkin kurinalaisuutta ja systemaattisuutta voi ja on syytä noudattaa myös laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan on syytä olla systemaattinen jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, ja käsitellä tuloksia johdonmukaisesti, systemaattisesti ja tarkasti samanlaisella logiikalla. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 132.)

Näin olen myös toiminut omassa tutkimuksessani. Jokaisessa haastattelussa minulla oli käytössä täysin sama haastattelurunko (liite 1), jonka pohjalta haastattelut suoritettiin. Näin ollen jokaisessa haastattelussa kysyin huolellisesti täysin samat kysymykset johdonmukaisesti, vaikka tapa ei välttämättä ollut täysin sama jokaisen haastateltavan kohdalla. Haastattelujen analyysissä tarkastelin aineistoa täysin tasapuolisesti, johdonmukaisesti ja systemaattisesti haastateltavasta riippumatta teoreettisesta viitekehyksestä kumpuavia käsitteitä peilailmalla. Näin ollen voi sanoa, että tutkimukseni reliabiliteetti on hyvä johdonmukaisuudessaan, vaikkakaan sen tuloksia ei voisi toistaa perinteisellä tavalla ajateltuna.

7 Pohdintaa

Tutkimukseni aihe oli läheisesti yhteydessä kandidaatintutkielmaani, missä tutkin harrastajien omia käsityksiä musiikkiharrastuksen ja musiikinopetuksen yhteyksistä. Halusin pro gradu –tutkielmassani laajentaa aihetta tapoihin innostaa oppilaita musiikkiin ja heidän musiikkiharrastuksen tukemiseen musiikkiharrastajien näkökulmasta. Lisäksi tärkeää olivat harrastajien omat tavat musiikin opimisessa, säveltämisessä ja improvisaatiosta sekä näiden tapojen käytöstä peruskoulun musiikinopetuksessa. Koin nämä tärkeiksi näkökulmiksi innostavan ja mielenkiintoisen musiikinopetuksen kannalta. Vaikka itselläni on jo melko paljon opettajakokemusta, en ole kuitenkaan opettanut musiikkia juuri ollenkaan. Tutkimukseni tuloksista ajattelin saavani hyviä näkökulmia omaan käyttööni mahdolliseen musiikin opettamiseen tulevaisuudessa.

Haastateltavien näkemyksissä oppilaantuntemus ja sitä kautta opetettavan asian yksilöllistäminen koettiin tärkeäksi tekijäksi musiikista innostamiseen ja musiikkiharrastuksen tukemiseen. Runsas käytännön musisointi ja teorian jättäminen vähemmälle nähtiin innostavan oppilaita ja tekevän opetusta mielekkäämmäksi. Nämä asiat olivat hyvin samanlaisia myös omien näkemyksieni ja kokemusteni kanssa johtuen osittain ehkä siitä, että tunsin haasteltavat ennestään ja kaksi heistä on luokanopettajia, toinen on juuri valmistunut ja toinen on valmistumassa. Erityisesti oppilaiden taitojen heterogeenisyyden tunnistaminen on mielestäni ehkäpä tärkein lähtökohta musiikinopetuksen suunnittelussa. Oikeanlaisia haasteita tarjoamalla oppilaat voivat saada positiivisia onnistumisen ja musiikissa toimimisen kokemuksia, ja ne voisivat kantaa positiivisina tunteina pitkällekin elämässä. Ikävä kyllä mielestäni musiikille on varattu aivan liian vähän aikaa peruskoulun opetuksessa, sillä se on kaikista vähiten opetustunteja saava taito- ja taideaine.

Kaikki haastateltavat olivat opetelleet uusia kappaleita informaalin oppimistavan mukaisesti kuuntelemalla ja kopioimalla, ja he olivat kaikki myös säveltäneet ja improvisoineet musiikkia. Näiden aktiviteettien he kokivat olevan hyödyllisiä ja merkittäviä musiikkiharrastuksen kannalta. Samanlaisia kokemuksia minulla on

myös itselläni. Kuuntelemalla opettelemista, säveltämistä ja improvisaatiota olisi haastateltavien mielestä hyvä käyttää koulun musiikinopetuksen työtavoissa. Näissä erityisesti luokan jakaminen ryhmiin ja perusteellinen alustus toimintaan sekä soittimiin koettiin tärkeäksi. Säveltämällä ja improvisoimalla voisi haastateltavien mielestä saada positiivisia kokemuksia musiikinopiskeluun, ja se tekisi musiikkioppiaineesta motivoivampaa ja innostavampaa. Tavoilla voisi mahdollisesti saada myös syvempää ymmärrystä musiikkiin. Säveltämisen ja improvisaation nähtiin myös olevan hyvin läheisesti liitoksissa toisiinsa.

Nämä ajatukset ovat hyvin yhteneväisiä omien näkemysteni ja myös tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kanssa. Mielestäni on erittäin tärkeää arvostaa oppilaiden kokeilevaa oppimista ja omia tuotoksia, olivat ne sitten kuinka alkeellisia tahansa. Kokemukseni mukaan tällä tavalla opettajan ja oppilaan välinen kasvatuksellinen suhde paranee, ja sillä voisi olla myös merkittäviä vaikutuksia oppilaan itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Tämä koskee tietenkin myös kaikkia muitakin oppiaineita ja muuta koulun toimintaa.

Mielestäni tutkimukseni tarjoaa hyviä näkökulmia musiikinopettajuuteen ja –opettamiseen. Ehkä tärkeimpänä tutkimukseni kiteyttävänä ajatuksena on kuunnella oppilaita, antaa heille mahdollisuuksia musisointiin ja arvostaa siinä syntyvää toimintaa ja tuotoksia. Musiikki on taidetta ja sitä pitäisi arvostaa ja käsitellä sen vaatimalla tavalla. Liiallinen teknisen teorian tiedouden painottaminen musiikinopetuksessa voi pahasti haitata musiikista innostumista, ja se voi myös lannistaa musiikkiharrastukseen ryhtymisessä. Kokeilu, hauskanpito, improvisointi ja säveltäminen musiikissa ei ole niin vaikeaa mitä usein annetaan ymmärtää, sillä myös ilman soittotaitojakin saa varmasti hienoja kokemuksia musiikin kanssa, vaikka esimerkiksi musiikkiteknologiaa hyväksikäyttäen.

Innostuin tutkimukseni aikana erityisesti säveltämisestä ja improvisaatiosta musiikinopetuksen kontekstissa, ja aion varmasti käyttää niitä tulevaisuudessa mikäli tulen musiikkia opettamaan. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimukseni aiheita musiikkiteknologian käyttöön musiikinopetuksessa, etenkin säveltämisen ja improvisaation näkökulmasta.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Allsup, R. (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education* 12. Luettu 12.10.2017. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.512.5604&rep=rep1&type=pdf>
- Anttila, M & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Saarijärvi: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (s. 171-187). New York: Oxford University Press.
- Caldwell, J. T. (2012). *Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice*. Mount Pleasant: Glenn Street Press.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning : Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Fransisco: Wiley & Sons.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westeröund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 246-291). Juva: Bookwell Oy.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Lontoo: Continuum.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hallam, S. (2012). *Music Psychology in Education*. Oxford: Alden Group Ltd.
- Hanifi, R. (2009). Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikkanen (toim.), *Suomalainen vapaa-aika, arjen ilot ja valinnat* (s. 225-249). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juntunen, M-L. (2013). Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 33-48). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja opilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus*, 15(1), 9-25.

- Kantelinen, R. (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa: tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä* Joensuu: University of Joensuu.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 64-82). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kitarat.info (2017). *Tabulatuurit: osa 1 – lukeminen ja soittaminen*. Kitaransoitto, viritys, soinnut, komppaus ja paljon muita hyödyllisiä vinkkejä. Luettu 15.11.2017. <http://www.kitarat.info/vinkit-ja-oppaat/tabulatuurit/>.
- Lepistö, V. (1991). *Kuvataiteilija taidemaailmassa: tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Metsämuuronen, A. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping*. Vantaa: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ojala, J & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 10-22). Tampere: Juvenes Print Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2012). *Perusopetuksen tuntijako*. Luettu 19.9.2017. <http://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Poutiainen, A. (2013). Jazz syntyy soittamalla: Käytännön ideoita rytmimusiikin ja improvisoinnin opiskeluun. Teoksessa M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westeröund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 292-309). Juva: Bookwell Oy.
- Randel, D. M. (1986). *The New Harvard Dictionary of Music*. Cambridge: The Belknap Press.
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 15-33). London & Thousand Oaks: Sage
- Rodriguez, C. X. (2012). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teacher and Students. Teoksessa S. Karlsen & L. Väkevä (toim.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. (s. 117-127). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. (2011). *Searching for a better life through Arts and Skills Research results, visions and conclusions*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV: Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Luettu 14.11.2017. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>
- Savage, J. (2012). Driving forward technology's imprint on music education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education. Volume 2*. (s. 492–511). New York: Oxford University Press.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, Professionals and Serious Leisure*. Montreal: McGill-Queens's University Press.

- Stipek, D. (1996). Motivation and Instruction. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tilastokeskus (2017). *Informaali opetus ja formaali koulutus*. Tilastokeskuksen käsitteitä. Luettu 4.10.2017. http://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html ja http://www.stat.fi/meta/kas/form_koulutus.html.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westeröund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 93-104). Juva: Bookwell Oy.

Liitteet

LIITE 1 Haastattelurunko

Aluksi kerrotaan mitä tutkitaan ja selvitetään haastateltavan asema tutkimuksessa.

Tärkeää tässä haastattelussa on haastateltavan omat näkemykset musiikkiharrastajana. Tärkeää ei ole ”oikeanlaisen” tiedon etsiminen, vaan omat näkemykset, ideat ja kokemukset ovat keskiössä. Oikeita tai väärä vastauksia ei ole.

1. Oma musiikkiharrastus

- Ikä
- Kuinka aktiivisesti harrastat musiikkia tällä hetkellä? Millaista harrastus on (soittaminen yksin ja yhdessä, musiikin kuuntelu)?
- Millä tavoilla olet oppinut/opiskellut uusia kappaleita soittaessasi? (Käytätkö paljon nuotteja/tapaillet korvakuulolta?)
- Minkälainen on mielestäsi paras tapa opetella uusi kappale? Entä huono?
- Jos olet itse säveltänyt, millä tavalla säveltämisprosessi etenee? Mistä ideat kumpuavat? (Sävellystyö yksin vai yhdessä?)
- Improvisoitko soittaessasi musiikkia yksin tai yhtyeen kanssa? Millä tavalla improvisointi syntyy? (Eli mistä ideat kumpuavat?) Sooloilu?
- Koetko, että säveltäminen ja improvisaatio ovat kehittäneet musiikillisia taitojasi? Millä tavoin?

2. Peruskoulun musiikinopetus, tutkin millä tavoilla kaikille yhteisessä musiikinopetuksessa voidaan vaikuttaa musiikista innostumiseen ja musiikkiharrastukseen.

- Minkälaisilla tavoilla oppitunnin aikana voisi innostaa oppilaita musiikin pariin, jos oppilas ei vaikka ole harrastaja tai ”orastava” harrastaja?
- Minkälaisilla tavoilla voisi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden musiikkiharrastuksen tukemiseen oppituntien aikana?
- Minkälaisia tavoilla voisi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden musiikkiharrastuksen tukemiseen oppituntien aikana? (Eli mitä asioita ei olisi hyvä tehdä?)

- Minkälaisia musiikkityylejä tai musiikkikappaleita olisi mielestäsi hyvä käyttää opetuksessa?
 - Minkälaisilla oppituntien ulkopuolisilla asioilla ja toiminnoilla voisi tukea musiikkiharrastusta?
 - Kuuluuko koulun tehtäviin mielestäsi tukea musiikkiharrastusta tai muuta harrastusta? Miksi?
3. Omat oppimis-, sävellys- ja improvisointitavat koulun kontekstissa. Palataan siihen miten olet itse opetellut tai opiskellut uusia kappaleita.
- Millä tavoin omia oppimistapoja voisi mielestäsi käyttää koulun musiikinopetuksessa?
 - Millainen olisi mielestäsi huono tapa opetella uusia kappaleita koulun musiikinopetuksessa?
 - Millä tavoin säveltämistä voisi mielestäsi tuoda koulun musiikinopetukseen?
 - Millä tavoin improvisaatiota voisi mielestäsi tuoda koulun musiikinopetukseen?
 - Olisiko säveltämistä tai improvisaatiota tärkeää olla koulun musiikinopetuksessa? Miksi?